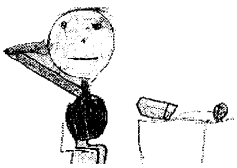
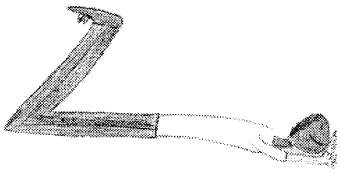
Comment te sens-tu quand tu arrives à écrire quelque chose ?



Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à lire ?

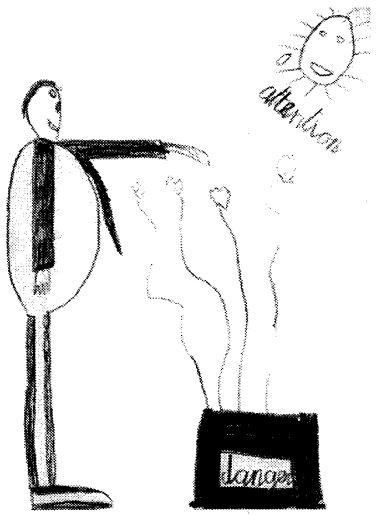


Comment as-tu fait pour apprendre à lire ?

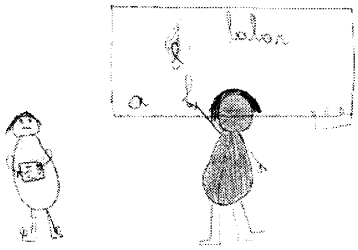
LANGAGE ECRIT

DEVELOPPEMENT
FONCTIONNEMENT
PATHOLOGIES

A quoi ça sert d'apprendre à écrire ?



A quoi ça sert d'apprendre à lire ?



Comment as-tu fait pour apprendre à écrire ?

Centres d'orthophonie de La Chaux-de-Fonds et du Locle, janvier 2001

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES _____ *1*

PREAMBULE _____ *3*

INTRODUCTION _____ *5*

PARTIE I DEVELOPPEMENT GENERAL DU LANGAGE ECRIT _____ *7*

1. Aspects psychogénétiques _____ **7**
- a. Développement de l'écriture (selon E. Ferreiro) _____ 7
- b. Développement des savoirs orthographiques de 6 à 10 ans (selon F. Siegrist) _____ 13
- c. Les comportements d'apprenti-lecteurs (selon G. Chauveau) _____ 14
- d. La copie de texte comme indicateur d'apprentissage de la langue écrite (selon J. Fijalkow) _____ 15

2. Aspects cognitifs et métacognitifs _____ **17**
- a. Découverte de nouveaux savoirs _____ 17
- b. Organisation des nouveaux savoirs _____ 18

3. Aspects instrumentaux _____ **19**
- a. Introduction _____ 19
- b. Le schéma corporel _____ 19
- c. La latéralité _____ 20
- d. La perception auditive de la parole _____ 21
- e. La perception visuelle _____ 21
- f. L'orientation spatiale _____ 22
- g. L'orientation temporelle _____ 23
- h. L'orientation spatio-temporelle _____ 23
- i. Le point de vue de la mémorisation _____ 23

4. Aspects langagiers et métalangagiers _____ **25**
- a. Développement du langage _____ 25
- b. Développement du métalangage* _____ 27

PARTIE II FONCTIONNEMENT DE L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ECRIT _____ *31*

1. Modèles d'acquisition du langage écrit _____ **31**
- a. La lecture _____ 31
- b. L'orthographe _____ 35
- c. Conclusion _____ 36

2. Compréhension en lecture _____ **38**
- a. Le traitement syntaxique _____ 38
- b. Le traitement sémantique* _____ 39
- c. Conclusion _____ 39

3. Langage écrit et bilinguisme _____ **40**

PARTIE III PATHOLOGIES DU LANGAGE ECRIT _____ *43*

1. Troubles de la lecture _____ **43**

2. Troubles de la transcription _____ **45**

PARTIE IV OUTILS PRATIQUES _____ *49*

1. Regard systémique _____ **49**
a. Introduction _____ 49
b. Illustration pratique _____ 49

2. Indices de difficultés d'apprentissage du langage écrit à l'école primaire _____ **53**
a. En première année _____ 53
b. En deuxième année _____ 53
c. En troisième année _____ 54
d. En quatrième et cinquième primaire _____ 54

CONCLUSION _____ *55*

GLOSSAIRE _____ *57*

BIBLIOGRAPHIE _____ *59*

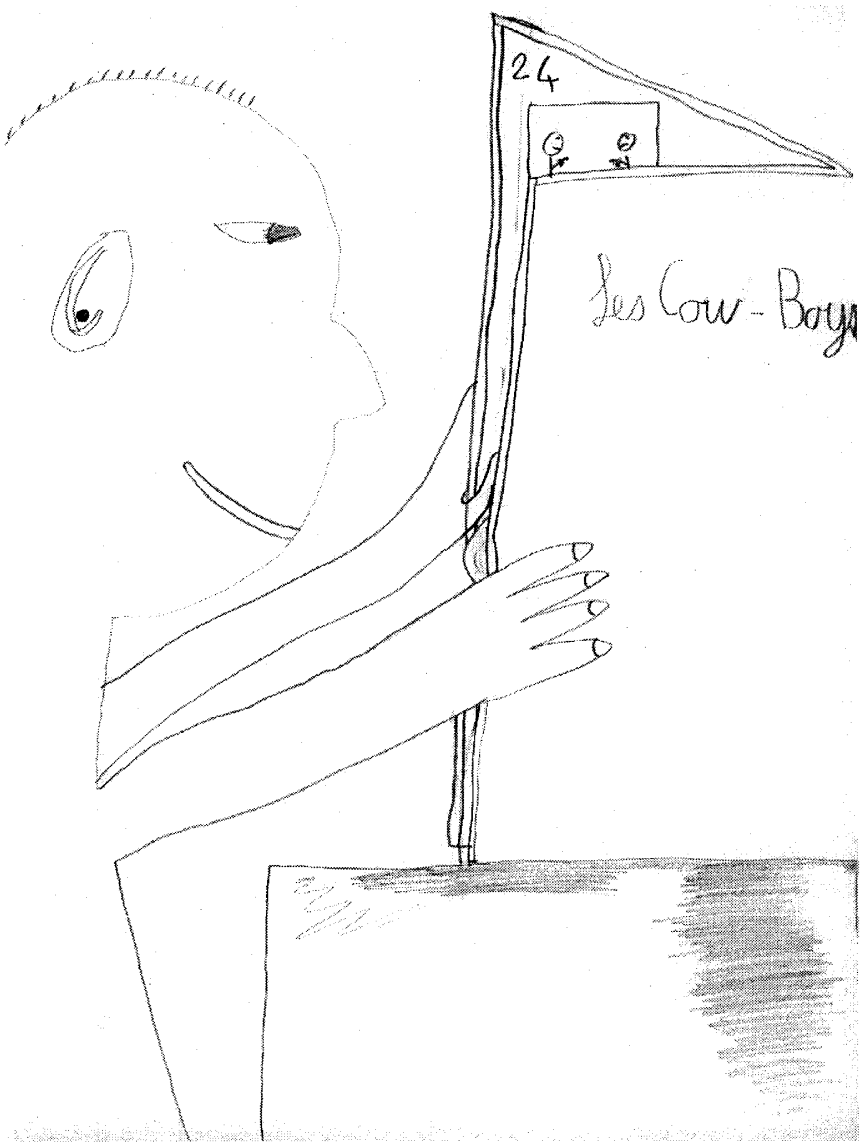
REALISATION ET REMERCIEMENTS _____ *63*

PREAMBULE

Il y a quelques années, le centre d'orthophonie de Neuchâtel a rédigé une brochure intitulée "Genèse du langage, points de repères et prévention des troubles". Cette brochure concernait le développement du langage oral, ses pathologies, etc.

Nous avons estimé important de poursuivre la démarche à propos du langage écrit, avec l'idée constante que l'information est un outil efficace de prévention. Par conséquent, plus une difficulté d'apprentissage est repérée rapidement, plus les possibilités d'aide sont grandes.

Cette brochure est le résultat d'un travail collectif des centres d'orthophonie du Locle et de La Chaux-de-Fonds. Nous avons choisi de présenter certains aspects qui nous paraissent importants, mais nous n'avons pas la prétention d'être exhaustives. Chaque chapitre a été traité par des personnes ou des groupes différents, ce qui amène forcément des styles variés et certaines répétitions.



Comment fait-on pour apprendre à lire ?

INTRODUCTION

"Lire c'est aller à la rencontre de quelque chose qui va exister."
Italo Calvino, 1981 dans "Une histoire de la lecture" de A. Mendel, 1998

Lire, c'est se permettre d'imaginer. C'est accepter une parole venue d'ailleurs et accepter aussi de se laisser troubler et déranger par cet ailleurs.

Lire c'est être disponible affectivement, c'est utiliser ses émotions. Dans l'acte de compréhension que représente la lecture, l'émotion n'est pas seulement un facteur tantôt parasitaire, tantôt facilitateur : elle est texture même de l'intelligence. Chez l'enfant qui apprend à lire, l'émotion se domestique pour donner naissance à la signification de ce qu'il lit et retrouve en lui. Le contexte socio-affectif n'agit donc pas comme une cause d'échec ou de réussite : il signifie quelque chose pour l'enfant et charge symboliquement les mots écrits de teintes émotives particulières.

Lire c'est grandir, c'est recevoir la permission de grandir. C'est mettre un pied hors de la maison, hors de la vie familiale, hors de ses mots communs. Durant la période où l'enfant apprend à lire, il est partagé entre une envie d'autonomie, activée par les exigences scolaires et sociales, et le désir de rester petit.

Lire c'est une priorité dans les pays développés. Les attentes sociales vis-à-vis de la lecture sont très fortes. L'enfant qui apprend à lire est admis dans la mémoire commune par les livres et découvre ainsi un passé partagé qu'il ou elle réactualise, à des degrés divers, à chaque lecture. Dans une société alphabétisée, l'apprentissage de la lecture représente une forme d'initiation, la sortie ritualisée d'un état de dépendance et de communion rudimentaire.

Lire c'est un avancement vers le monde des adultes. Lire donne accès au savoir, à la capacité d'exercer son jugement. Lire donne la possibilité d'interagir avec d'autres lecteurs.

Ecrire, c'est prendre la parole, c'est accepter de la divulguer et d'en laisser une trace.

Ecrire implique de renoncer à vouloir tout dire, tout exprimer, tout transmettre à l'autre ; ainsi l'écrit va pouvoir prendre forme et sens.

Ecrire, c'est accepter de différer le plaisir qu'il y a à se faire comprendre sur le champ, à s'entendre répondre et à être ainsi reconnu dans son dire. L'écriture pour qu'elle soit lue par un autre, suppose l'acceptation d'un délai, d'une non-instantanéité, là où le "dire" peut se vivre comme expulsion immédiate d'un contenu

de pensée, l'"écrire" est, à l'inverse, contention, mise en ordre, anticipation, hésitation et acceptation de l'hésitation.

Ecrire n'est pas transposer de l'oral en écrit. Cela suppose des règles qui en déterminent l'organisation, tant au niveau de la grammaire qu'au niveau de l'orthographe, auxquelles le sujet doit accepter de se soumettre pour devenir scripteur.

Lire et écrire, c'est aussi une question de confiance en soi. Un enfant qui n'aurait pas pris conscience de ses possibilités, ni de ses limites peut présenter des difficultés d'apprentissage. Si son comportement signifie "je sais tout", il estimera qu'il n'aura pas besoin d'apprendre. Si au contraire son comportement signifie "je ne sais rien", tout obstacle sera infranchissable. Il importe donc d'être attentif à ces comportements.

PARTIE I

DEVELOPPEMENT GENERAL DU LANGAGE ECRIT

1. Aspects psychogénétiques

Comme pour tout apprentissage, l'enfant confronté au langage écrit va passer par une série d'étapes, étapes d'exploration, de représentations, de constructions, etc. Il va construire des savoirs par toute une série de va-et-vient entre essais, erreurs et réussites. Nous allons donc présenter quelques recherches concernant différents domaines de l'acquisition du langage écrit.

a. Développement de l'écriture (selon E. Ferreiro)

C'est à partir d'un besoin de mouvements que naît chez l'enfant, vers douze à vingt mois, l'acte graphique. Le support n'est pas forcément une feuille de papier. Tout est bon pour laisser une trace : nourriture, peau, tapisserie, terre, sable, neige, etc.

La trace est différente de la parole, car elle persiste dans le temps. C'est justement la permanence du tracé qui incite l'enfant à observer l' effet de son geste sur la forme. Dans de tels moments, l'entourage a une importance certaine. Si les qualités relationnelles sont bonnes, l'entourage renverra un feed-back à l'enfant qui sera encouragé à reproduire le même acte (bien sûr que s'il s'amuse avec un feutre noir sur la tapisserie du salon...).

Le sens que donne l'adulte aux traces va faire dépasser le caractère fortuit de la trace. L'enfant produit alors un tracé qui se différencie du gribouillis. Ce graphisme est caractérisé par quelques traits typiques de l'écriture, et l'enfant dira : "j'ai marqué" ou "c'est écrit".

Emilia Ferreiro (1979), dans ses expériences de psychologie génétique faites avec des enfants de tous milieux, âgés de quatre à six ans, est partie du principe suivant : pour comprendre les formes de pensée les plus évoluées, il faut suivre leur développement. Voici, de façon simplifiée, l'évolution de l'enfant[1] :

[1] Un exemple tiré des travaux d'E. Ferreiro (1988) illustre chacun des niveaux de développement présentés ci-dessous.

Niveau 0

Ecriture avec beaucoup de pseudo-lettres inventées.

FIG. 2. — Valeria (3;8)

Niveau 1 – Pré-syllabique

On observe une prédominance de lettres conventionnelles dont l'enfant ne contrôle pas la quantité. A ce stade, la signification donnée à ce qui est écrit dépend surtout de l'intention de l' enfant. Rapidement, l'enfant parvient à réaliser que pour pouvoir lire des choses différentes, il doit y avoir des différences objectives dans l'écriture. Il utilisera, pour chaque mot, des lettres différentes ou des changements dans l'ordre des mêmes signes. L'enfant comprend aussi l'écriture comme une représentation des noms des objets et il mettra davantage de lettres à *train* qu'à *locomotive,* le nom d'une personne âgée aura plus de lettres que le nom d'un enfant et pour exprimer la notion de pluriel, l'enfant écrira la même séquence de lettres plusieurs fois.

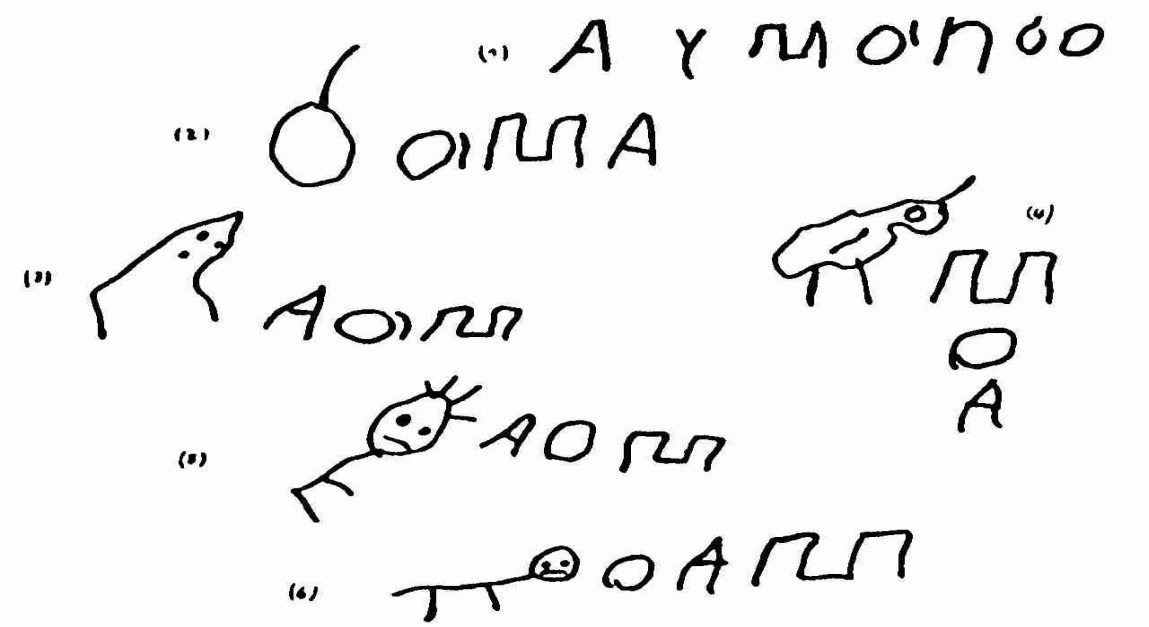
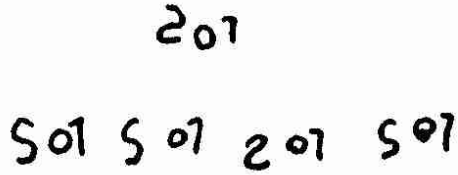
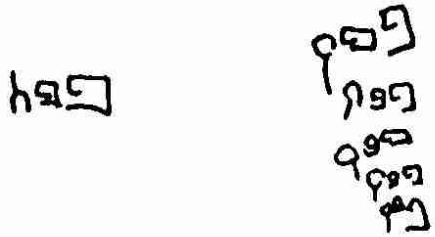


FIG. 1. — Armando (5;10)

(1) Armando.
(2) Elefante (éléphant). (Ici, et dans les suivantes, Armando préfère dessiner avant d'écrire.)
(3) Jirafa (girafe).
(4) Venado (cerf).
(5) Gato (chat).
(6) Perro (chien).

Exemple espagnol (Eduardo, 6;3)		**pato** **patos**
Exemple italien (Michela, 4;11)		**gatto** **gatti**
Exemple hébreu		**ophir**

Niveau 2 – Syllabique

L'enfant n'a recours au découpage syllabique qu'au terme d'une longue évolution. On n'imagine pas toujours l'effort qu'il a dû faire pour prévoir combien de lettres il faut pour tel ou tel mot. Il découpe alors le mot en syllabes et écrit autant de lettres que de syllabes (ex : "vélo" est écrit "vl", l'enfant transcrivant "v" pour la syllabe "vé" et "l" pour la syllabe "lo"). Mais les enfants exigent un nombre minimal de trois signes pour attribuer une signification. D'où une certaine gêne face à des mots d'une ou deux syllabes.

FIG. 9. — Martin (6 ans)

(1) Ma-ri-po-sa (papillon).
(2) Pe-ga-mento (colle).
(3) Pi-za-rrón (tableau noir).
(4) La-piz (crayon).
(5) Gis (craie).
(6) Pa-pa-ya (papaye).
(7) Pa-pa.
(8) Ca-la-baza (courge).
(9) Pez (poisson).
(10) Los-niños-están-co-miendo-una-tor-ta (les enfants sont en train de manger un sandwich).

Niveau 3 – Syllabico-alphabétique

L'enfant passera encore par une période plus complexe de conflits entre ses propres hypothèses d'une part et la réalité de l'écriture d'autre part. Cette période se caractérise par le fait que quelques lettres représentent des sons. Le type d'écriture pourrait être analysé comme une *omission de lettres,* mais, pour l'enfant en développement, il s'agit plutôt d'une *addition de lettres* par rapport à son écriture syllabique précédente (ex : "vlo" pour "vélo").

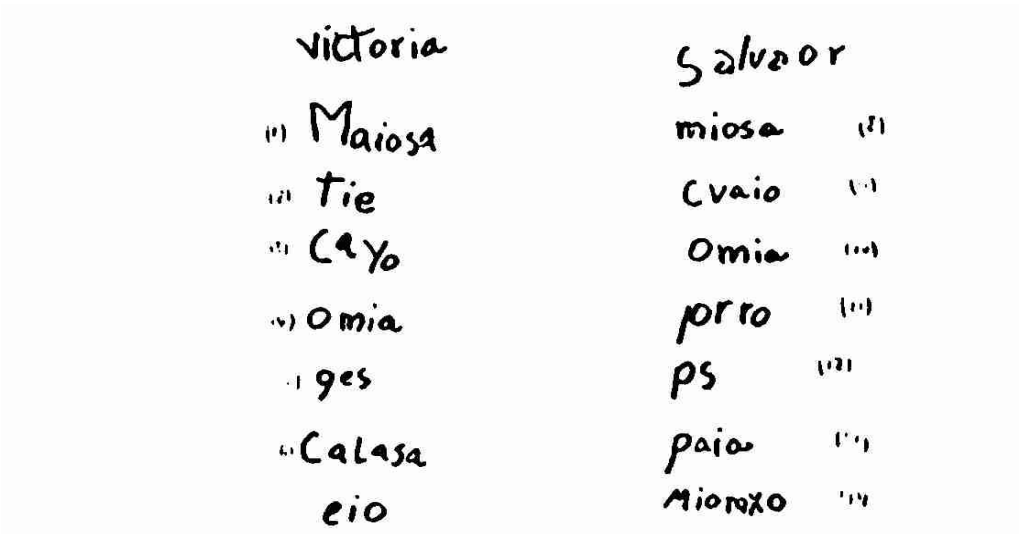


FIG. 11

Victoria (6 ans)

(1) Mariposa (papillon).
(2) Tigre (tigre).
(3) Caballo (cheval).
(4) Hormiga (fourmi).
(5) Pez (poisson).
(6) Calabaza (courge).
(7) Mexico.

Salvador (6 ans)

(8) Mariposa.
(9) Caballo.
(10) Hormiga.
(11) Perro (chien).
(12) Pez.
(13) Papaya.
(14) Mexico.

Niveau 4 – Alphabétique

Puis l'écriture devient alphabétique : chaque signe représente un son ("vélo" pour [vélo]). A noter qu'à leur entrée à l'école, 90% des enfants sont à ce stade, selon Emilia Ferreiro.

En conclusion, on peut dégager une régularité dans l'ordre des problèmes soulevés et dans les solutions essayées par l'enfant. Mais il y a des différences de rythme suivant les enfants. Et n'oublions surtout pas que le système d'écriture que nous proposons aux enfants est le résultat d'un effort collectif considérable qui a duré plusieurs siècles.

b. Développement des savoirs orthographiques de 6 à 10 ans (selon F. Siegrist)

Les enfants construisent leurs connaissances dans deux grands domaines :
- La segmentation (découpage des mots)
- La conversion phono-graphique

En segmentation, on peut dégager plusieurs conduites :
- pas de segmentation (*lepetitoursmange)*
- segmentation entre le groupe nominal et le groupe verbal (*le petitours mange)*
- segmentation syllabique (*le pe ti tours mang)*
- conduite mixte (*le pe titours mange)*

En général, à la fin de la 2e année scolaire, la segmentation des mots est en place. Pendant cette période de construction de la segmentation, les enfants s'appuient sur ce qu'ils connaissent déjà pour écrire ce qu'ils ne connaissent pas encore.
Exemples : - "c'était" → "cet tes",
- "le lapin" → "le la pain"

Cette façon de faire montre que l'enfant a déjà des connaissances orthographiques de base.

En ce qui concerne la conversion phono-graphique, l'enfant doit apprendre que les lettres peuvent avoir des valeurs différentes :
- valeurs de base entre sons et lettres :
  le son [k] = "c" comme dans camion
  le son [s] = "s" comme dans sapin
- valeur de position, suivant la place de la lettre dans le mot :
  le son [s] = "c" comme dans citron
  le son [z] = "s" comme dans bison
- valeur auxiliaire, modifiant la prononciation de la lettre précédente :
  la lettre "s" dans le mot "de**s**" ∏ la lettre "e" se prononce [é]
  la lettre "e" dans le mot "petit**e**" ∏ la lettre "t" se prononce
- digrammes et trigrammes, groupes de lettres pour un seul son :
  les trois lettres "eau" pour le son [o]
  les deux lettres "gn" pour le son [ɳ]
- valeur zéro, lettres muettes
  le t final de "petit" ne se prononce pas

L'enfant va combiner ses connaissances en segmentation et dans la conversion phono-graphique pour écrire. On peut remarquer quatre approches différentes.

1. *Centrée sur l'oral* : peu de segmentation des mots et transcription phonétique (valeur de base des lettres)
   Ex : lelapin cour dan lerb

2. *Centrée sur l'écrit* : segmentation par blocs connus (le la pain) et éloignement d'une transcription phonétique (utilisation de plusieurs graphies différentes, lettres muettes, digrammes et trigrammes, etc.
   Ex : le la pain court dent les erbes

3. *Centrée sur l'oral pour la segmentation et sur l'écrit pour la transcription* : Utilisation des compétences orales pour identifier les mots et des expériences écrites pour les transcrire (toutes les valeurs des lettres sont utilisées), c'est la plus efficace.
   Ex : le lapin court dans l'herbe (!)

4. *Centrée sur l'écrit pour la segmentation et sur l'oral pour la transcription* : Utilisation d'unités écrites connues pour séparer les mots et transcription phonétique, c'est la plus surprenante.
   Ex : le la pin cour dent l'airb

c. Les comportements d'apprenti-lecteurs (selon G. Chauveau)

Selon Chauveau (1997), l'acte de lecture comprend trois volets complémentaires :
- un volet "culture" représentant le "projet de lecteur" de l'enfant, c'est-à-dire les raisons de lire le texte (lire pour apprendre, pour s'informer, pour se distraire, etc.) et la connaissance des différentes pratiques culturelles de l'écrit (lire un article de journal, un mode d'emploi, un manuel scolaire, etc.).
- un volet "compréhension" représentant la recherche du sens (comprendre intégralement le texte, en extraire quelques renseignements, etc.)
- un volet "instruments" représentant les aspects techniques (déchiffrage, prise d'indices, reconnaissance de mots, intégration des informations recueillies, etc.)

Toujours selon les recherches de Chauveau (1997), on peut décrire plus précisément la façon dont les enfants abordent un petit texte accompagné d'une image, comment ils utilisent l'un et l'autre pour construire un sens, comment ils coordonnent ou non des informations diverses.

Les différents comportements peuvent être classés en cinq grands groupes :

1. *Interprétation centrée sur l'image* : l'enfant est centré sur l'image et ne tient pas compte des caractéristiques spécifiques du texte écrit. On remarque par exemple qu'il n'y a aucun lien entre la longueur de l'histoire racontée par l'enfant et la quantité de texte écrit.

2. *Interprétation centrée sur la segmentation du texte* : l'enfant prend conscience des caractéristiques quantitatives de l'écrit. Il commence à faire des relations entre les mots écrits séparés par des blancs et des syllabes, des mots oraux ou des groupes de mots.

3. *Conflits entre le déchiffrage et la compréhension* : l'enfant se préoccupe des aspects qualitatifs de l'écrit. Il prend des indices graphiques tels que les lettres, les groupes de lettres, il commence à faire des correspondances entre graphèmes et phonèmes, de même qu'il reconnaît quelques mots isolément.

4. *Le savoir tout juste lire* : l'enfant devient un "vrai lecteur". Il coordonne le déchiffrage, les mots qu'il reconnaît globalement, les hypothèses de sens, etc. Il a encore besoin de temps pour effectuer ces opérations complexes et utilise l'auto-langage*[2] pour s'organiser.

5. *Le savoir lire de base* : l'enfant semble avoir automatisé les processus à l'oeuvre dans l'acte de lire.

d. La copie de texte comme indicateur d'apprentissage de la langue écrite (selon J. Fijalkow)

"L'enfant n'apprend pas à lire, il réinvente la langue écrite. Pour pouvoir apprendre à lire, il faut qu'il ait compris ce qu'est l'écrit, ce que sont ses fonctions et surtout, dans le cas d'une langue phonographique comme la nôtre, quelles sont les relations que l'écrit entretient avec l'oral." (J. Fijalkow, 1988)

La tâche de copie permet de suivre l'enfant sur 2 à 3 ans, de le situer dans son développement, de voir les étapes franchies et celles qui ne le sont pas et de le situer dans ce processus de réinvention de la langue écrite.

On peut observer quatre grandes étapes :

1. *Etape formelle* : Le texte est un objet physique quelconque, il a du sens, mais l'enfant ne sait pas comment ce sens est articulé.
   - l'emplacement du titre a une grande importance. L'enfant n'imagine pas que l'information contenue dans le titre reste la même si on le déplace.
   - la ligne est une forme fondamentale pour l'enfant, tout ce qui tient sur une ligne dans le texte de base doit être recopié sur une ligne.
   - le mot n'existe pas en tant que tel, l'enfant crée des espaces à l'intérieur des mots ou ne respecte pas les espaces entre les mots.
   - la lettre n'est pas une unité, elle n'est pas tracée en un seul mouvement, il existe des inégalités de volume entre des mêmes lettres. Le texte n'est qu'un agglomérat de choses disparates.

2. *Etape littérale* : La copie se fait lettre à lettre. L'enfant a acquis le concept d'alphabet, le nom des lettres mais pas forcément leurs sons, il a également acquis une représentation mentale de la forme des lettres. La représentation du texte est une suite de lettres.

[2] Les astérisques renvoient au glossaire qui se trouve à la fin de la brochure, avant la bibliographie.

3. *Etape des groupes de lettres* : L'enfant cherche à saisir des unités plus larges, il repère des groupes de lettres qu'il choisit selon leurs propriétés visuelles d'abord (mots courts), puis selon leurs propriétés phoniques (m-on, s-on). A ce stade, l'oral intervient dans les stratégies mises en œuvre pour copier le texte. Il s'agit donc surtout d'un oral implicite, d'une activité d'auto-langage*, le langage est utilisé non pas à des fins de communication mais à des fins cognitives propres au sujet. Le texte est appréhendé par groupes de lettres.

4. *Etape du mot* : Le texte est un ensemble de mots (une prise = un mot), le plus souvent les coupures se font à la syllabe.

2. Aspects cognitifs et métacognitifs

Dans ce chapitre, nous allons esquisser quelques éléments à propos de la façon dont l'enfant va construire de nouveaux savoirs par rapport à l'objet "langage écrit" (aspects cognitifs). Nous allons également donner quelques pistes sur la façon dont l'enfant s'organise pour construire ce savoir (aspects métacognitifs).

a. Découverte de nouveaux savoirs

L'objet langage écrit

La lecture et l'orthographe utilisent un système de signes arbitraires, créés en vue de la communication, sans rapport de ressemblance entre la forme des signes et ce qu'ils représentent. Ainsi les lettres qui composent le mot "banane" n'ont strictement rien à voir avec l'objet "banane". Le français utilise un système d'écriture alphabétique alors que d'autres langues utilisent des systèmes syllabiques ou idéographiques (comme le chinois qui code en même temps les sons et le sens des mots).

Les signes sont visuels, ils peuvent se combiner de façon presque illimitée. Il existe des règles de correspondance entre signes visuels et sons de la langue orale, mais les règles sont complexes, mettant en jeu la compréhension de ce qui est lu et pas seulement des automatismes de déchiffrage.
Exemples : - ils ferment la porte
- le ferment lactique

En outre, ces signes visuels arbitraires sont organisés de façon conventionnelle sur la feuille. Le sens est défini (gauche-droite, haut-bas), il existe des conventions typographiques sur la forme des lettres (majuscules-minuscules, script-lié), sur la ponctuation, le titre, les paragraphes. Enfin, à l'écrit, la notion de mot est marquée par des espaces, alors que dans la chaîne parlée les interruptions sont différentes.

Pour l'enfant, tout ce système est à construire, avec un vocabulaire spécifique (mot-phrase-lettre-son-point-etc.) inconnu, qui lui aussi est à intégrer.

Niveaux opératoires (selon les théories piagétiennes)

Le début de l'entrée à l'école primaire coïncide avec la construction de certaines notions logiques :

- *Classifications* : il s'agit entre autre de la faculté de mettre en évidence des ressemblances et des différences (les chiens et les vaches ont 4 pattes mais les vaches ont des cornes), de faire des regroupements (tous les 4 pattes ensemble), d'établir des emboîtements (les chiens et les vaches sont différents mais sont tous des animaux).

- *Sériations* : il s'agit de la capacité d'ordonner des éléments entre eux (du plus petit au plus grand par exemple)

- *Correspondances terme à terme* : il s'agit de trouver un rapport qui relie deux éléments différents entre eux (pour chaque assiette on met un couteau et une fourchette)

- *Réversibilité* : il s'agit de faire une action et ensuite de trouver le moyen de revenir à la situation de départ (pour habiller une poupée, on met les chaussettes avant les chaussures, pour la déshabiller, on enlève les chaussures avant les chaussettes).

L'enfant s'appuie entre autre sur la construction de ces notions logiques pour construire les bases du langage écrit. Ainsi, pour assimiler les règles de conversion phono-graphique, l'enfant doit être à l'aise avec la correspondance terme à terme et la réversibilité. De même, pour intégrer l'idée qu'un même son peut être écrit de plusieurs façons, l'enfant doit être capable de créer une classe regroupant toutes les graphies différentes ayant la même valeur sonore.

b. Organisation des nouveaux savoirs

Découvrir est fondamental, mais s'organiser pour mener la découverte, être conscient des choses nouvelles et en tirer parti pour la suite est tout aussi important, de la même façon qu'il ne suffit pas d'acheter une voiture pour être capable de la conduire et de partir à la découverte du monde. L'enfant va ainsi mettre en œuvre toute une série de stratégies pour organiser les nouveaux savoirs :
- planification : imaginer comment faire l'action
- prévision : estimer le résultat de l'action
- guidage : contrôler les stratégies pendant l'action
- contrôle des résultats : évaluer les résultats en fonction du projet de départ
- transfert et généralisation : utiliser une stratégie dans des contextes nouveaux

Prenons l'exemple d'un texte à lire pour illustrer notre propos :
- planification : se poser des questions, faire des hypothèses sur le sens, déchiffrer
- prévision : imaginer qu'après avoir lu, on aura des informations utilisables
- guidage : vérifier les hypothèses en fonction du déchiffrage et vice-versa
- contrôle des résultats : vérifier qu'on a obtenu l'information recherchée et qu'elle est cohérente
- transfert et généralisation : lire un nouveau texte en utilisant les éléments déjà expérimentés précédemment

3. Aspects instrumentaux

a. Introduction

Dès le début des années 50, les praticiens, confrontés au diagnostic des troubles de l'apprentissage de la lecture, ne se sont plus limités à l'évaluation de la seule performance de la lecture et ont commencé à évaluer d'autres capacités supposées liées à cette dernière comme la latéralisation, l'intégration du schéma corporel, la structuration spatio-temporelle, etc. Très souvent, ils ont attribué à ces facteurs associés une valeur causale. Ils ont posé l'hypothèse que, si un enfant éprouve des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, c'est qu'il n'en possède pas les pré-requis, c'est-à-dire les conditions nécessaires à un bon apprentissage.

Aujourd'hui, selon Grégoire (1994), seule la relation causale entre les capacités phonologiques et les performances en lecture est établie. La conscience phonologique* est un facteur capital au début de l'apprentissage de la lecture. D'autres séries d'études ont été entreprises pour mettre en relation la dyslexie et les facteurs dits associés. Certains y ont vu une relation de cause à effet mais, actuellement, on peut avancer qu'aucun résultat n'est clairement significatif et qu'il existe de nombreuses divergences entre les chercheurs.

Face à cette impasse, il nous a paru important de ne pas passer sous silence certains facteurs faisant partie du développement de l'enfant tout en ne perdant pas de vue que les développements sur le plan cognitif, affectif et instrumental sont étroitement liés et ne s'établissent pas isolément.

b. Le schéma corporel

Il s'agit de la prise de conscience que le sujet a de son corps. Le schéma corporel ou image du corps évolue au cours des premières années de la vie de l'enfant. Par cette prise de conscience de son corps propre, l'enfant arrive progressivement à se différencier de sa mère, des autres, et à acquérir une autonomie plus grande, ce qui va lui permettre d'aborder plus facilement le monde environnant.

Les actes les plus usuels s'organisent à partir du schéma corporel, d'où l'importance de la coordination des mouvements et des gestes pour organiser l'action. Vers 6 ans, une partie importante du schéma corporel est acquise. Il continue à se développer à un rythme plus lent par la suite pour atteindre son développement maximum vers 11 à 12 ans, au moment où le sujet pubère subit d'importantes transformations physiologiques.

Il ressort donc que cette évolution du schéma corporel est intimement liée au développement moteur. Toutes les expériences motrices vont intervenir et favoriser l'acquisition d'un bon schéma corporel. Le sujet qui jouit d'une conscience précise et stable de son corps présentera des mouvements plus coordonnés, beaucoup mieux

contrôlés, aura une meilleure maîtrise de ses gestes et se percevra comme une entité distincte de l'autre.

c. La latéralité

Le facteur de dominance latérale dépend du schéma corporel. Dès sa naissance, le nourrisson présente normalement une certaine dominance fonctionnelle d'un des deux hémisphères cérébraux. Ceci a pour conséquence qu'une personne sera latéralisée soit à droite soit à gauche, c'est-à-dire que toute une partie de son corps sera plus ou moins privilégiée. Communément, le sujet est dit droitier ou gaucher.

La latéralité aura une influence directe sur la prise de conscience que le sujet a de son corps, c'est-à-dire le schéma corporel. L'évolution de cette dominance fonctionnelle se présente de façon irrégulière et avec des rythmes différents selon qu'elle est droitière ou gauchère. Au moment où cette dominance s'établit, le sujet vit son corps et se perçoit de façon plus marquée. Cette spécialisation fonctionnelle lui permet par ailleurs d'avoir une meilleure prise sur le monde puisqu'il peut mieux s'y situer et, par conséquent, de mieux s'orienter. Enfin, par ce facteur, le sujet accède à un développement de plus en plus stable et nuancé.

Cette prédominance d'un côté du corps a trait non seulement à la main mais s'étend également à l'oeil, à l'oreille et au pied. On est caractérisé comme "droitier franc" lorsqu'on utilise la main, l'oeil, l'oreille et le pied droit pour les activités diverses. La gaucherie homogène, c'est-à-dire présente à tous les niveaux du corps, est un état assez peu courant. De nos jours, il est reconnu que l'enfant gaucher ne pose pas plus de problèmes que le droitier. En ce qui concerne la scolarité, le gaucher peut tout aussi bien écrire que les autres.

L'ambidextrie, c'est-à-dire la capacité de réaliser la même tâche avec une égale habileté, aussi bien d'une main que de l'autre, est plutôt rare. C'est en général vers cinq-six ans, au moment de l'apprentissage de l'écriture, que peut être repérée l'ambidextrie. Le plus souvent, cette période d'indécision est transitoire. Il y a tout intérêt pour l'enfant à faire son choix le plus rapidement possible car l'ambidextre va se trouver dans une situation de conflit. Ne jouissant pas de dominance fonctionnelle bien établie, le sujet ne dispose plus de repères précis.

Ce n'est pas uniquement à partir de la latéralité d'un enfant qu'il convient de faire le choix d'une main pour écrire. Le choix sera celui de la "meilleure main". Dans le doute, l'examen attentif, par un praticien compétent des performances graphiques de l'une et l'autre main, pourra se révéler indispensable. On peut donc comprendre combien cette question de latéralité peut avoir son poids dans l'apprentissage du langage écrit.

La latéralisation, c'est-à-dire la reconnaissance par le sujet de la droite et de la gauche sur lui, se fera vers l'âge de 6 ans. L'enfant pourra reconnaître la droite et la gauche en miroir, c'est-à-dire sur autrui, vers 8 ans.

d. La perception auditive de la parole

La perception* auditive de la parole est la capacité à discriminer les sons du langage. Dès les premiers jours de la vie, le bébé différencie la voix de sa mère de celle d'une autre femme. Il est sensible au rythme et à l'intonation et apprécie les jeux vocaux utilisant les répétitions de syllabes sur tous les tons. En grandissant, le jeune enfant acquiert les mots qui sont autant de modèles qu'il s'applique à reproduire avec plus ou moins de succès au début. Pour cela il s'appuie sur ses capacités à écouter les sons et à observer les mouvements articulatoires qui les accompagnent.

En règle générale, les chercheurs s'accordent sur le fait que pour traiter l'information auditive, il faut :
- posséder un système auditif performant,
- être sensible à des sons extrêmement courts,
- avoir acquis les modèles articulatoires des sons.

L'étendue du vocabulaire influence également les performances en matière de discrimination auditive.

Perception auditive et difficultés d'acquisition du langage écrit

Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage du langage oral présentent un risque élevé lors de l'apprentissage du langage écrit. En effet, les chercheurs posent l'hypothèse que les troubles de la lecture et du langage oral résultent en majeur partie d'une incapacité à identifier les sons et à mémoriser leur organisation temporelle. (Ph. Lacert, 1997, S. Valdois, 1997)

e. La perception visuelle

La perception* visuelle est la capacité à discriminer des "images" dont les formes diffèrent peu, mais qui se distinguent par leur orientation ou leur grandeur. Avant d'entrer à l'école primaire, l'enfant a déjà acquis un niveau de discrimination visuelle élevé.

Le système visuel a deux fonctions principales :
- *La vision focale* impliquée dans le traitement des propriétés spatiales d'une "image". Cette vision est précise et ses possibilités d'analyse très fines.
- *La vision périphérique* impliquée dans le traitement des mouvements et des objets environnants. Cette vision est plus floue, mais elle joue un rôle important dans l'élaboration et le contrôle des mouvements corporels.

Pour que la vision focale puisse jouer le rôle d'analyseur d'"image", le déplacement du regard doit se faire de façon organisée. En même temps, l'apparition d'un mouvement ou d'un objet dans le champ de la vision périphérique déplace le regard vers ce point. L'activité de lecture requiert une bonne coordination oculomotrice, c'est-à-dire une gestion efficace de la focalisation du regard sur le texte ainsi que la prise en compte des mouvements ou objets environnants.

Certains enfants, bien qu'ayant un système visuo-moteur intact, utilisent mal le regard comme moyen d'exploration spatiale. Ils sont perturbés si l'image est trop complexe. Ils suivent alors le tracé de la forme, s'attachent aux petits détails, mais ne peuvent construire une représentation visuelle de l'ensemble de la figure (V. Vuillet, 1997).

f. L'orientation spatiale

Le facteur spatial est déterminé par trois composantes :

1. *La connaissance des notions spatiales* qui consiste à reconnaître la droite de la gauche, ce qui est devant, derrière, en haut, en bas... Un sujet ne sera capable de situer les objets par rapport à lui et les uns par rapport aux autres que s'il se situe bien lui-même, c'est-à-dire s'il a une bonne conscience de son schéma corporel.

2. *L'orientation spatiale* qui est la possibilité de s'orienter dans une direction bien déterminée de l'espace ou d'orienter un objet ou plusieurs objets selon une certaine position. Le sens de notre système d'écriture de gauche à droite se ramène à cette notion spatiale.

3. *La structuration spatiale* qui suppose la "mise ensemble", l'intégration de plusieurs éléments selon des orientations bien déterminées.

Le facteur spatial, tant du point de vue statique que dynamique, intervient donc grandement en lecture et en écriture.

Le temps et l'espace sont des notions qui se construisent et s'élaborent progressivement. L'enfant peut présenter des difficultés d'orientation dans l'espace à deux dimensions (page, dessins, plans, lettres : d, p, b, q, u, n, etc.) et dans l'espace à trois dimensions.

g. L'orientation temporelle

Tout comme l'enfant arrive progressivement à se situer dans l'espace, il apprend également à se situer dans le temps. Il accède peu à peu à une prise de conscience du temps et de la durée qui est stable. De plus, il va pouvoir situer les événements vécus les uns par rapport aux autres ; il sera, par conséquent capable de reproduire la succession chronologique des faits. Ceci exige la saisie de notions telles que la simultanéité, l'antériorité et la postériorité.

Le facteur temporel pour le langage écrit est important puisque dans l'écrit il y a transposition au plan spatial de la succession temporelle du langage parlé.

h. L'orientation spatio-temporelle

Si tous les gestes, tous les déplacements se font dans l'espace, ils se font aussi simultanément dans le temps. Toute activité motrice est nécessairement et indissociablement spatio-temporelle. La notion de temps est d'abord pour l'enfant une notion motrice et gestuelle : c'est la durée d'un geste, d'un déplacement... Les notions de temps, plus abstraites, s'échafaudent à partir de la structuration spatiale plus concrète. C'est pourquoi, tout trouble de structuration spatiale est susceptible de retentir sur la construction des notions de temps.

i. Le point de vue de la mémorisation

La mémoire est l'activité biologique et psychique qui permet aux êtres vivants de retenir et d'utiliser un ensemble de connaissances, d'informations ou d'expériences emmagasinées au fil du temps.

Le fonctionnement de la mémoire est très complexe. Différents processus interviennent, se complètent et interagissent. Voici, de manière simplifiée, la description de trois formes de mémoire auxquelles l'activité de lecture est liée.

La mémoire à court terme ou mémoire immédiate

Elle permet de retenir un nombre limité d'informations qui s'effacent au bout d'une à deux minutes. Les chercheurs ont observé que lorsque la mémoire immédiate d'un sujet est normale, il peut retenir et restituer de cinq à neuf éléments. Ce nombre est appelé empan verbal s'il s'agit de lettres ou de mots, empan numéral s'il s'agit de chiffres.

La mémoire de travail, concept développé par Baddeley (cité par C.Pluchon, 2000)*

Elle permet non seulement de gérer l'attention du sujet, mais aussi de maintenir à disposition les informations pendant quelques minutes grâce à la subvocalisation*. Le sujet procède à une récapitulation articulatoire de ce qu'il a décodé, le temps de pouvoir accomplir les tâches nécessaires à la compréhension de ce qu'il a lu. Contrairement à la mémoire à court terme qui est un processus passif, la mémoire de travail est un système de stockage actif qui permet non seulement de maintenir temporairement l'information, mais aussi de la traiter.

La mémoire à long terme

Pour être stockées de manière durable, les informations sont organisées dans un réseau sémantique*, spatial, temporel, affectif. Les données ainsi engrangées ont besoin d'être consolidées pour pouvoir rester en mémoire. Cette consolidation se fait par la répétition des informations, et dépend aussi de leur impact émotionnel. Les données maintenues en mémoire à long terme ont passé par un processus d'encodage, de stockage, et leur utilisation demande de recourir à un processus de récupération des informations.

Des études ont montré que la récupération des données est facilitée si on fournit au sujet des indices concernant le contexte dans lequel elles ont été encodées. Ainsi, d'après C. Pluchon (2000), lors d'une épreuve de mémoire verbale où chaque mot à mémoriser est associé à un autre mot, le sujet a plus de facilité à réussir si on lui rappelle le mot associé à l'item recherché.

Mémoire et lecture

Lors de la lecture, le sujet utilise à la fois ces trois formes de mémoire. L'activité de décodage fait appel à la subvocalisation qui permet de mettre en mémoire à court terme la séquence lue jusqu'à ce qu'elle soit identifiée. Lorsque le mot est reconnu, le lecteur va ensuite le chercher dans son lexique* pour lui donner un sens. Il récupère ainsi les informations stockées dans sa mémoire à long terme. La subvocalisation joue un rôle très important pendant la lecture et la mémorisation. Des recherches ont montré qu'elle est utilisée même par de bons lecteurs lorsqu'ils veulent mémoriser ce qu'ils lisent ou lorsque le texte est difficile (Jamet,1997).

Selon S. Valdois (1997), les enfants qui ont une faible capacité à répéter des pseudo-mots* (empan verbal) ont également des difficultés à accéder au code phonologique. Pour ces enfants, l'étape précoce de reconnaissance des mots occupe toute leur attention, ce qui les empêche ensuite d'accomplir les autres tâches (analyse syntaxique et sémantique*, reconnaissance des propositions, inférences, etc) pour comprendre ce qu'ils lisent. Pour améliorer l'efficacité de cette subvocalisation, certains chercheurs suggèrent des entraînements portant sur la répétition orale de mots peu fréquents ou de pseudo-mots*.

4. Aspects langagiers et métalangagiers

L'accès au langage écrit est influencé non seulement par les habiletés langagières de l'enfant mais aussi par ses capacités d'analyse de la langue, autrement dit par ses compétences métalinguistiques. En effet, selon diverses études menées au cours de ces dernières années, les habiletés métalinguistiques apparaissent primordiales dans l'accès à l'écrit et sont associées à l'apprentissage efficace de la lecture.

a. Développement du langage

L'enfant de 6 ans, dont le développement du langage est normal, a mis en place des capacités de maîtrise sur les plans suivants :

Articulation

Il prononce correctement et différencie tous les sons. Notons que les sons [ch-j-s-z] peuvent se mettre en place et se stabiliser jusque vers 7 ans.

Parole

Il prononce les mots en respectant l'ordre des sons dans la chaîne sonore. Il n'y a plus ou très peu de déformations de mots comportant des omissions de sons ([arbe] pour arbre), des substitutions ([crain] pour train), des inversions ([pestacle] pour spectacle) ou des assimilations ([nunettes] pour lunettes).

Langage

L'enfant s'exprime par des phrases simples syntaxiquement correctes et l'emploi de différents temps des verbes (présent, passé composé, imparfait, futur) est aisé, ainsi que l'utilisation des adverbes de temps[3] (aujourd'hui, demain, hier, maintenant, etc.). Il maîtrise progressivement les propositions subordonnées ("je viendrai jouer dehors quand j'aurai fini mes devoirs") et est capable de comprendre et de produire des phrases passives ("il s'est fait bousculer par un copain"). Il possède déjà un vocabulaire riche et continue d'augmenter son stock de mots compris et utilisés (stock lexical).

L'acquisition de la lecture et de l'orthographe sera en principe d'autant plus aisée que l'enfant possède un bon niveau de langage oral, un vocabulaire riche et de bonnes capacités de compréhension.

[3] Ils sont aussi appelés "connecteurs temporels".

Discours

C'est également pendant cette période que l'enfant va progressivement construire toute une série de compétences orales et/ou écrites au niveau du discours, dont voici les principaux types brièvement résumés, selon la classification de Bronckart (1996).

1. Discours en situation

Exemple : échanges de propos, commentaires pendant une activité, un jeu *"Je te donne l'image où il y a une petite taupe sous un parapluie"*.
Caractéristiques générales : utilisation des 1ère et 2ème personnes singulier ou pluriel, temps verbaux présent, passé composé et futur, utilisation d'adverbes de temps (maintenant, demain, hier, etc.).
Un certain type de discours en situation est le dialogue injonctif.
Caractéristiques : planification des consignes en s'adaptant aux réactions des interlocuteurs, utilisation de l'impératif.

2. Récit conversationnel

Exemple : récit d'expérience personnelle *"Hier après-midi, je suis allé me promener dans la forêt avec mon chien"*.
Caractéristiques générales : définition du moment (et du lieu) de l'action, avec des organisateurs temporels (hier, l'été dernier, etc.), 1ère et 3ème personnes, présent, passé composé, imparfait.

3. Discours théorique

Exemple : exposé, définition, sans rapport avec la situation présente *"En premier, je vais vous parler de la vie de Christophe Colomb, puis, nous évoquerons..."*.
Caractéristiques générales : mots pour structurer les arguments (d'une part ... d'autre part, premièrement... deuxièmement, etc.), on et nous collectif, phrases passives, présent, passé composé, futur.

4. Narration

Exemple : conte, rédaction (à condition qu'elle n'implique pas le locuteur et qu'elle suive le schéma narratif) *"Il était une fois un petit garçon qui vivait..."*.
Caractéristiques générales : organisateurs temporels (il était une fois), pronoms personnels relatifs, 3ème personne, imparfait et passé simple.
La narration est soumise à un schéma strict (de Weck, 1997) que l'on peut résumer ainsi, au travers du conte du Petit Chaperon Rouge :

- situation initiale : Le petit Chaperon Rouge amène la galette à sa grand-mère.

- problématique : Elle rencontre le loup.
- dynamique d'action : Il mange la grand-mère.
- résolution du problème : Le chasseur ouvre le ventre du loup.
- situation finale : La grand-mère est libérée.

La narration ne doit pas être confondue avec la description d'action qui est une succession de commentaires (souvent à partir d'images) sans schéma narratif.
Exemple : *"Il a mis ses bottes, il est sorti jouer dehors"*

Schématiquement, on peut dire qu'au cours de son développement, l'enfant commence par parler des choses présentes et qui le concernent (langage-action). Le discours en situation est donc le premier qu'il apprend à utiliser. Progressivement, il va se détacher des objets présents et pourra évoquer ses expériences passées (langage-évocation) et ses expériences à venir (langage-projet). Puis, il pourra parler d'éléments qui ne le concernent plus, comme expliquer un mot (discours théorique). Finalement, il accèdera au type de discours plus complexe qu'est la narration. En effet, dans la narration, l'enfant parle de personnages imaginaires dans un monde imaginaire.

En conclusion, l'enfant apprend à utiliser des unités linguistiques différentes selon le type de discours attendu. On ne sollicite donc pas les mêmes compétences chez l'enfant si on lui demande de faire une rédaction sur ses vacances, un exposé sur la grenouille, ou d'écrire une histoire inventée.

b. Développement du métalangage*[4]

Les capacités métalinguistiques sont les capacités de l'enfant à réfléchir sur le langage. Elles concernent le développement de sa conscience et de sa connaissance explicite de la structure, du fonctionnement et de l'usage du langage. Nous en développons les différentes composantes dans ce chapitre. Ces habiletés sont d'autant plus importantes que le traitement de l'écrit nécessite un plus haut niveau d'abstraction et plus de contrôle que le traitement de l'oral.

Il existe un lien réciproque entre l'apprentissage de l'écrit et le développement des capacités métalinguistiques, puisque d'une part c'est en manipulant l'écrit que les compétences métalinguistiques qui lui sont nécessaires se développent (les adultes analphabètes ne développent pas ces compétences) et que d'autre part, certaines habiletés métalinguistiques sont nécessaires et entraînables pour pouvoir entrer dans l'écrit.

[4] Ce chapitre s'inspire largement des articles de J.-E. Gombert (1992).

Les capacités métaphonologiques

Ces capacités permettent d'identifier les sons dans les mots et de les manipuler intentionnellement, de pouvoir inverser deux syllabes (mari - rima), d'identifier des rimes, etc. Elles sont reconnues comme étant très importantes dans les débuts de l'apprentissage de la lecture.
Elles sont un bon prédicteur des performances ultérieures. Elles jouent un rôle facilitateur et leur maîtrise permet de mieux faire correspondre les sons avec les lettres. La scolarisation développe certaines capacités, par exemple celle de supprimer un phonème*. Si la méthode globale* est utilisée, la segmentation en phonèmes sera plus difficile qu'avec une méthode combinatoire*. L'enfant qui progresse dans ces tâches de segmentation pourra en fin d'année lire des mots inconnus. Ces différences liées aux méthodes disparaissent cependant au bout de quelques années.

Certaines recherches actuelles montrent que les performances en lecture et en orthographe semble plus liées aux capacités métaphonologiques qu'aux niveaux de développement linguistique et cognitif. Il est donc intéressant d'entraîner ces capacités. Mais s'entraîner à segmenter en syllabes ou en phonèmes ne suffit pas : il faudrait un entraînement plus large, comme inverser des syllabes ou des phonèmes, discriminer, localiser des sons, reconnaître les éléments communs entre plusieurs mots, etc.

Les capacités métalexicales

Elles permettent de segmenter la chaîne parlée en mots pour accéder au sens. L'enfant entend une chaîne parlée continue [kabulanolak], il doit la segmenter en mots pour arriver à comprendre puis écrire "qu'a bu l'âne au lac".

Les capacités métasémantiques

Autour du sens, plusieurs habiletés sont à développer chez l'enfant. La première relevée par Gombert permet de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire. Le nombre de lettres d'un mot n'a rien à voir avec la taille de l'objet. La capacité chez le prélecteur à faire correspondre la longueur des mots écrits et oraux est un bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture.

La seconde habileté que nous voyons est celle de pouvoir faire des liens explicites entre les mots d'un même champ sémantique*. Par exemple, l'enfant dira : "je mets un t à chant parce que c'est de la même famille que chanter".

Les capacités métasyntaxiques

Les capacités métasyntaxiques sont d'une part les capacités à raisonner sur les aspects syntaxiques : les pluriels, les accords, les temps des verbes, etc. D'autre part,

ce sont les capacités à contrôler l'usage des règles de grammaire surtout dans la transcription écrite d'un texte.

Les premières capacités sont particulièrement intéressantes et pertinentes pour le lecteur, car elles lui facilitent la compréhension des textes. En effet, à l'écrit, on se trouve face au seul matériel linguistique. On ne peut pas comme à l'oral s'aider du contexte général (la situation, les interlocuteurs en présence, les possibilités de vérification, etc.). Autrement dit, le niveau de contrôle à exercer sur la syntaxe (de ce qu'on lit) est plus élevé à l'écrit qu'à l'oral. En lisant "ils mangent", l'enfant attentif aux marques de pluriel se représente d'emblée la présence de plusieurs personnages.

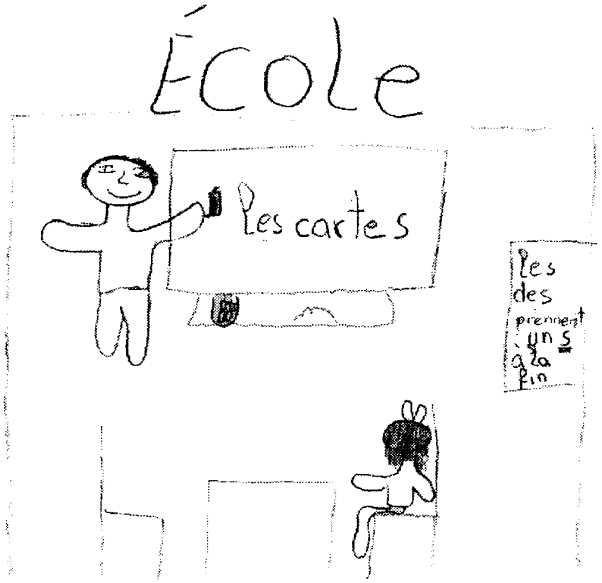
De plus, l'enfant peut découvrir des correspondances grapho-phonémiques ignorées, surtout dans des configurations homographiques. Si l'enfant se trouve face à la forme "couvent" il interprétera la terminaison "-ent" comme une marque de pluriel ou non notamment en fonction de l'environnement syntaxique.

Les capacités grammaticales (métasyntaxiques) sont complémentaires à la maîtrise métaphonologique, car elles peuvent augmenter la sensibilité de l'enfant pour anticiper la suite du texte à lire (du point de vue du sens et de la forme). Faire des hypothèses sur le mot et déchiffrer sont donc complémentaires.

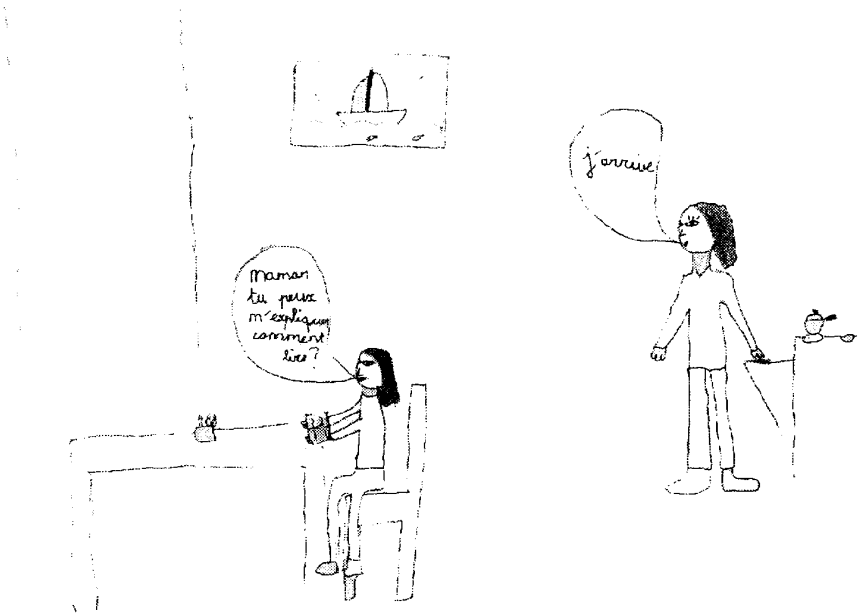
Autres capacités

Les capacités métapragmatiques permettent de distinguer entre ce qui est dit explicitement et ce que ça veut dire. Elles ne sont pas prérequises pour la lecture des textes simples. Par contre, dans une fable, on peut dégager le sens littéral et le sens figuré. Ces compétences sont également utiles pour comprendre les formes ironiques, ou le sens d'un message en fonction de celui qui le produit.

Les capacités métatextuelles permettent la compréhension de la structure du texte et de l'articulation des différentes parties du texte entre elles. Dans un récit simple, l'enfant identifie les trois parties distinctes (présentation des personnages, intrigue puis résolution). Ces habiletés sont très utiles pour réussir à résumer.



Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?



Comment as-tu fait pour apprendre à lire ?

PARTIE II

FONCTIONNEMENT DE L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ECRIT

1. Modèles d'acquisition du langage écrit

a. La lecture

Les recherches sur la lecture, son apprentissage et ses troubles sont actuellement en plein essor. Elles permettent aujourd'hui de mieux comprendre les mécanismes cognitifs qui rendent possible l'acquisition de la lecture, c'est-à-dire les processus mentaux mis en place par le lecteur jeune ou moins jeune.

Le développement des mécanismes d'identification des mots écrits

Lorsque l'enfant apprend à lire, il passe par un certain nombre de stades. Le modèle de Frith (1985) est le plus connu et postule l'existence de trois modes de lecture qui se succèdent[5].

1. Le stade logographique

Bien avant de savoir lire, l'enfant sait reconnaître des objets grâce à des indices visuels caractéristiques. Par exemple, un animal qui a quatre pattes et des rayures noires et blanches, est un zèbre. Confronté aux premiers mots écrits, le pré-lecteur va utiliser ce type de stratégie pour les reconnaître. Il va faire le rapprochement entre un patron visuel (des traits visuels) et son propre lexique* mental. C'est ainsi qu'il va reconnaître globalement le mot "papa", "maman", son prénom, celui de ses camarades, etc. Par exemple, un jeune enfant prénommé Alain saura que son prénom a un grand trait au milieu et plus loin un petit trait avec un point au-dessus. Les traits graphiques saillants seront ici la longueur du mot, son apparence globale.

[5] D'après des recherches plus récentes, il semble plutôt que ces trois modes sont en interaction permanente.

2. Le stade alphabétique

L'apprenti lecteur va effectuer un décodage sommaire du mot présenté, basé sur des règles de correspondances simples. A quelques lettres connues vont être associés des phonèmes*. Par assemblage, l'enfant associe les lettres (graphèmes*) pour évoquer un son (phonème). Le mot "chapeau" sera segmenté en "ch - a - p - o". On parle alors de conversion grapho-phonémique*. C'est ce que fait l'adulte lorsqu'il lit des revues scientifiques pour lesquelles il n'a pas de vision globale. Il se sert de cette conversion grapho-phonémique.

Il existe 2 phénomènes à l'origine de ce stade alphabétique :
- la connaissance des lettres de l'alphabet et des phonèmes auxquels elles sont associées.
- la prise de conscience par l'enfant que les mots qu'il connaît peuvent être segmentés en unités phoniques plus petites (les syllabes, les phonèmes) et que ces unités peuvent être manipulées.

Cet ensemble de connaissance est appelé "conscience phonologique" et, selon Jamet (1997), elle est primordiale au cours de l'apprentissage de la lecture. Il est démontré que l'enfant ne découvrira pas toutes les caractéristiques de la structure phonologique de la langue de manière autonome, sans aide extérieure.

3. Le stade orthographique

Progressivement, l'enfant va se constituer un lexique orthographique (dictionnaire mental ou capital-mots) qu'il stocke dans sa mémoire. La stratégie orthographique va permettre un accès visuel direct par adressage.[6] Désormais, c'est par l'intermédiaire du codage orthographique que vont être identifiés les mots dans une partie de la mémoire spécialisée pour ce traitement. C'est ainsi que l'enfant pourra lire les mots irréguliers tels que femme, oignon, etc., en référence à un patron orthographique. Le mot peut donc être identifié par le biais de données orthographiques.

Pour Alegria, cité par Estienne (1998), l'acquisition de la lecture ne traverse pas de manière successive et nécessaire les stades logographique, alphabétique et orthographique. Le stade logographique peut ne pas exister dans l'apprentissage de la lecture.

Les processus d'identification des mots écrits

Pour Alegria et Morais (1996), l'identification des mots écrits supposent l'existence d'un lexique interne (dictionnaire mental) où les mots que le lecteur connaît sont stockés de manière stable. Cependant, il est envisageable que cette source d'information ne soit pas unique.

[6] le terme d'"adressage" est expliqué ci-dessous dans "La théorie des deux voies d'accès au lexique".

La majorité des auteurs (Alegria, Morais, Content), cités par Estienne (1998), pensent que l'identification des mots écrits passe nécessairement par la mise en relation des unités orthographiques (lettres et groupes de lettres) et des unités phonologiques correspondantes (syllabes, parties de syllabes, y compris les phonèmes).

*La théorie des deux voies d'accès au lexique**

La tendance actuelle est donc de postuler deux itinéraires possibles pour lire un mot :

1. *La voie lexicale* (ou orthographique) qui est l'accès direct au lexique par le biais des données orthographiques. Le mot est identifié par les lettres qui le composent puis est reconnu dans le lexique. C'est la procédure d'adressage.
   Exemple : lors de la lecture du mot "femme", ce mot sera prononcé [fame] et non pas [fème].

2. *La voie phonologique* qui est un accès indirect au lexique. Seules les données phonologiques permettent d'identifier les mots par une conversion grapho-phonémique. C'est la procédure d'assemblage.
   Exemple : le mot "salami" sera segmenté en [s-a-l-a-m-i].

Selon Jamet (1997), les deux routes sont utilisées en parallèle. Lorsqu'on lit un mot, les deux itinéraires sont déclenchés automatiquement. Le plus rapide déclenche la réponse.

Il est important de noter que seule la procédure d'assemblage est générative, c'est-à-dire qu'elle est la seule à permettre l'identification de mots rencontrés pour la première fois (mots inconnus, étrangers ou pseudo-mots*).

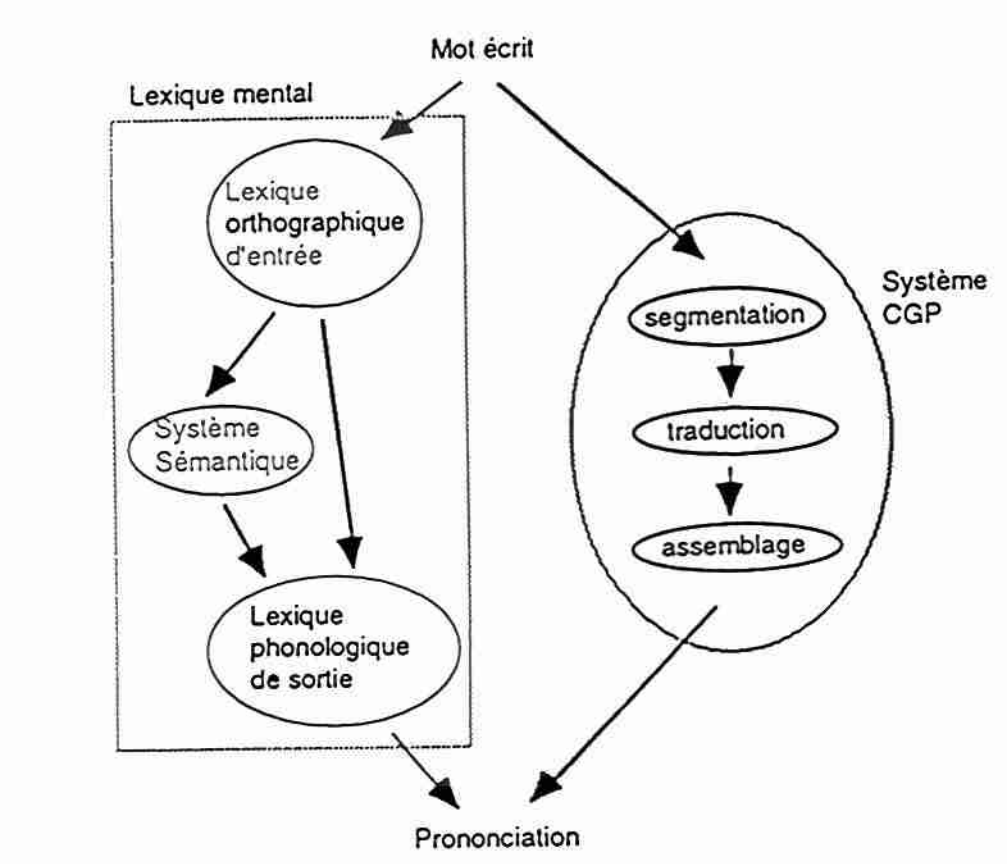


Figure 1 : Modèle classique simplifié représentant les procédures d'adressage (à gauche) et d'assemblage (à droite)[7] dans la prononciation des mots écrits. Selon Mousty et al. (1994).

Quelques théories sur les méthodes d'apprentissage de la lecture

Les méthodes d'apprentissage de la lecture ont été de tout temps un lieu de débats théoriques. Les partisans des méthodes où l'accent est porté sur la conversion grapho-phonémique (méthode analytique qui favorise la stratégie d'assemblage) se sont opposés aux défenseurs des méthodes globales qui s'appuient sur la stratégie d'adressage. Dans ces dernières méthodes, le code n'est enregistré que de façon secondaire, l'objectif étant de lire par anticipation. Cette lecture par anticipation possède de très ardents défenseurs. Parmi eux, nous pouvons citer les théories de Foucambert (1995). Cependant, selon Fijalkow (1996), un enseignement de type mixte paraît le mieux adapté et fournit aux élèves le maximum de chances de réussite.

En conclusion, pour Jamet (1997), les méthodes mixtes ont largement la préférence des instituteurs en France. L'échec de certaines méthodes globales et le côté trop réducteur de plusieurs méthodes analytiques ont largement contribué à ce recentrage des pratiques.

[7] "CGP" signifie "conversion grapho-phonémique".

Plutôt que de prendre position dans un débat entre partisan de telle ou telle méthode, il nous paraît plus justifié de dire que de nombreuses études prouvent actuellement que les méthodes donnent de meilleurs résultats lorsqu'elles sont complétées par des apprentissages portant sur le code (structure phonologique de la langue). A titre d'exemple, l'étude réalisée par l'équipe de Peter Bryant à Oxford, citée par Jamet (1997).

b. L'orthographe

La littérature consacrée à l'acquisition de l'orthographe est nettement moins importante que celle consacrée à l'acquisition de la lecture. Depuis quelques années, elle suscite cependant un intérêt croissant du fait que l'on a pris conscience que les processus impliqués dans le développement de ces deux types d'habiletés ne sont pas indépendants mais au contraire en étroite interaction.

L'acquisition de l'orthographe requiert des compétences complexes et variées. L'orthographe du français, comme celle de l'anglais, est un système dit "profond" du fait qu'il existe un nombre extrêmement important de mots dont l'orthographe dépend de l'utilisation de connaissances orthographiques spécifiques. Par exemple, le phonème* [s] s'écrit différemment dans "silence", "cigare" et "science". La maîtrise de l'orthographe dépend donc de l'établissement de représentations orthographiques précises. A l'heure actuelle, la recherche scientifique dominante attribue à la conscience phonologique* un rôle moteur dans le développement de telles représentations. Il n'est cependant pas exclu que des composantes spécifiques contribuent également à ce développement.

Si l'on considère la complexité des différents processus et le fait qu'ils doivent être mobilisés en même temps, on peut facilement imaginer que la maîtrise de l'orthographe sollicite des ressources cognitives considérables. La plupart des modèles se sont intéressés à décrire deux sources fondamentales de connaissance. Selon Mousty et al. (1994), comme pour la lecture, ces modèles distinguent deux procédures indépendantes qui peuvent fonctionner en parallèle :

1. *Une connaissance des règles de conversion phono–graphique (procédure d'assemblage)*. Le scripteur peut écrire un mot en appliquant des règles simples de conversion phono-graphique. Ainsi, le mot "vélo" sera écrit "v - é - l - o". Il existe cependant une série de cas où le scripteur doit obligatoirement sélectionner la graphie adéquate suivant sa position dans le mot.
   Exemple : le mot "trompe" doit s'écrire avec un "m" devant la lettre "p" ; le phonème [g] s'écrit "gu" devant les lettres "e" et "i", etc.

2. *Une connaissance de la forme orthographique des mots (procédure d'adressage)*. Le scripteur est capable d'écrire correctement des mots dont l'orthographe ne peut pas être dérivée directement de la forme phonologique, "monsieur, clown, etc.".

Le système orthographique du français contient aussi de très nombreux cas où un même phonème peut être représenté à l'aide de graphies différentes, comme le phonème [in] qui peut s'écrire "in - ain - ein - aim - ym - en".

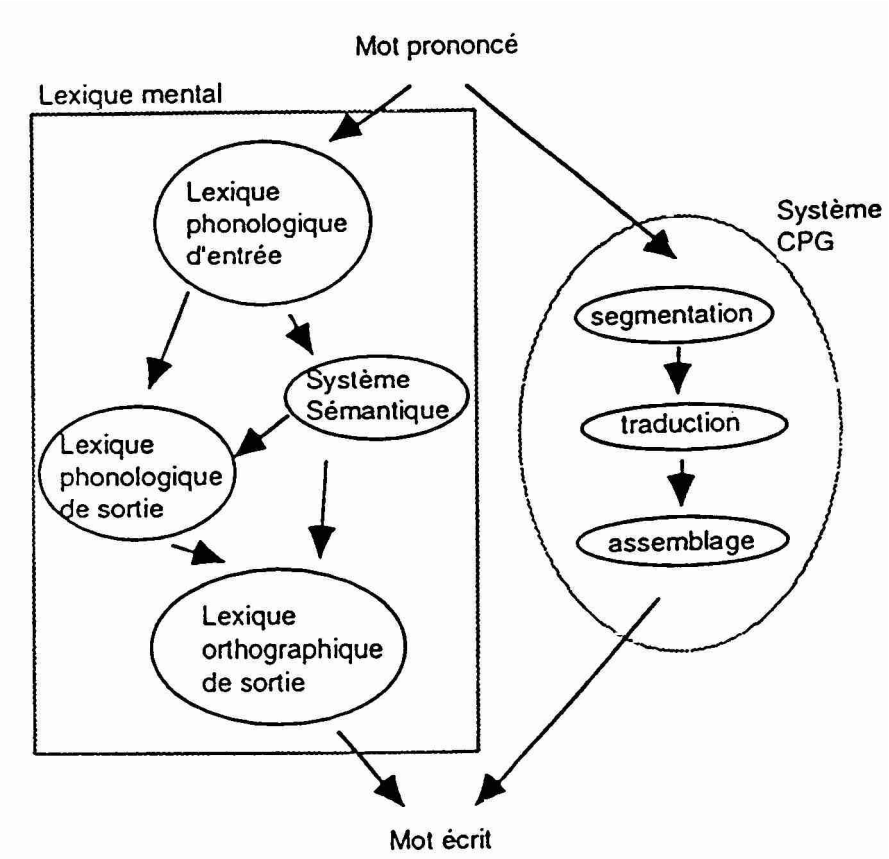


Figure 2 : Modèle classique simplifié représentant les procédures cognitives dans l'écriture de mots et de pseudo-mots* sous dictée[8]. Selon Mousty et al. (1994).

c. Conclusion

Les modèles à deux voies ont subi de nombreuses attaques ces dernières années. Les points de discussion concernent l'indépendance de la procédure d'adressage et de la procédure d'assemblage ainsi que l'existence même de deux processus de traitement distincts.

Actuellement, un autre modèle se développe : *le modèle connexionniste*. Son principe est de considérer que le traitement de l'information opère sous la forme d'un grand nombre d'unités élémentaires massivement interconnectées qui se transmettent continuellement des signaux, ces unités formant un réseau. L'analogie avec le système nerveux et ses neurones est évidente. A une conception du fonctionnement

[8] "CPG" signifie "conversion phonème-graphème".

mental proche de celui d'un ordinateur va se substituer l'idée d'un fonctionnement similaire à celui d'un réseau de neurones interconnectés dont le cerveau est principalement constitué. Un modèle connexionniste peut donc schématiquement être vu comme la simulation mathématique sur ordinateur d'un réseau de neurones artificiels munis de règles de fonctionnement grossièrement similaires aux règles physiologiques. [9]

A l'heure actuelle, étant donné que les nouvelles formalisations ne sont pas exemptes de difficultés d'interprétation, il est toujours possible de se baser sur les modèles à deux voies pour rendre compte de la capacité de lire et d'orthographier les mots.

[9] Pour un développement plus détaillé sur ces modèles, lire Carbonnel et al. (1996).

2. Compréhension en lecture[10]

L'analyse d'un mot présenté seul ou dans une phrase est globalement semblable, par contre c'est le contexte de la phrase qui va orienter l'analyse du mot de façon différente. On distingue deux composantes dans cette analyse.

a. Le traitement syntaxique

Six types d'indices vont permettre ce traitement :

1. *L'ordre des mots*

Dans une phrase, c'est la structure Sujet-Verbe-Complément qui va permettre l'analyse.

Exemples[11] : L'élève aveugle le singe
L'aveugle élève le singe
Le singe aveugle l'élève

2. *La classe grammaticale des mots*

Selon la nature du mot (nom, verbe, etc.), la représentation mentale sera différente.

Exemples : Un singe
Il singe

3. *Les mots fonctionnels*

Les connecteurs (puisque, pendant, mais, si...) fournissent des indications sur l'organisation des idées, la construction des phrases, même s'ils n'ont pas de sens à proprement parler.

4. *Les indices morphologiques**

Ils permettent souvent de reconnaître la nature des mots.

Exemple : les terminaisons des noms et des verbes (addit**ion**, additionn**era**).

5. *Le sens des mots*

Les connaissances sémantiques* donnent des indices sur le rôle des différents éléments de la phrase et les liens qu'ils entretiennent entre eux.

Exemples : Diana voit un hamburger avec de la moutarde
Diana voit un hamburger avec des lunettes

6. *La ponctuation*

Les points et les virgules aident à la séparation des phrases et des propositions. Ils permettent de dégager des groupes de sens.

[10] Ce chapitre reprend les idées exposées par E. Jamet (1997).
[11] Exemples tirés de E. Jamet (1997)

b. Le traitement sémantique*

Pour comprendre un texte, il ne suffit pas de comprendre chaque mot d'une suite individuellement, il faut également se construire une idée globale de cette suite de mots, s'en faire une représentation mentale. Plus le nombre d'idées contenues dans une phrase est grand, plus la représentation mentale est complexe et difficile à construire.

Dans la phrase "Un petit garçon joue devant une maison bleue", quatre idées sont à traiter mentalement :
- un garçon joue
- le garçon est petit
- il est devant une maison
- la maison est bleue

De plus, la compréhension d'un texte est subordonnée aux connaissances préalables du lecteur et à la façon dont il les a organisées. Dans la phrase "Jean s'enfuit du restaurant sans avoir payé l'addition", la compréhension dépend de l'expérience d'être allé au restaurant et aussi de la façon dont la suite des actions liées à l'expérience est organisée (entrer - s'asseoir - commander - manger - payer). Les connaissances préalables du lecteur lui permettent également de faire des inférences, c'est-à-dire de combler des trous sémantiques dans le texte. Dans la phrase citée précédemment, l'inférence est de savoir que Jean a mangé avant de s'enfuir.

c. Conclusion

On voit donc bien que les processus de compréhension en lecture sont en partie les mêmes que ceux utilisés pour la compréhension orale. Ils diffèrent cependant sur certains points liés à la nature particulière de l'écrit, par exemple la ponctuation ou certaines marques grammaticales.

3. Langage écrit et bilinguisme

Une personne bilingue se sert de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence à l'oral dans une langue et une compétence à l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues et les écrivent avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.

Plus de la moitié des enfants dans le monde vivent dans des pays où le bilinguisme, voire le multilinguisme sont de règle. Tout enfant est capable d'assimiler avec succès deux langues et deux cultures lorsqu'il est dans de bonnes conditions. La cause directe du bilinguisme chez l'enfant est le besoin de communiquer avec les gens de son entourage qui ne parlent pas tous la même langue. Contrairement à l'adulte, l'enfant n'est pas prêt à maintenir ses langues sans raison essentielle : si une seule suffit, il optera pour celle-ci. De même, il ne dira pas forcément les mêmes choses dans les deux langues.

Il semblerait que les enfants qui ont une pratique bien structurée de la langue maternelle dans leur famille et qui maîtrisent bien cette langue n'ont pas de difficulté particulière en langue seconde. En raison du lien entre pensée et langage, l'enfant construit ses compétences langagières en étroite relation avec l'environnement affectif et culturel dans lequel il s'exprime. Plusieurs auteurs font donc l'hypothèse d'une interdépendance des niveaux de compétence dans les deux langues. A un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde favoriserait le développement des deux.

Certains travaux démontrent que le bilinguisme permettrait le développement plus précoce d'habiletés métalinguistiques, définies comme le fait de prendre de la distance par rapport au langage et de le traiter comme un objet sur lequel on peut opérer des manipulations diverses. Mais, si l'enfant n'a pas atteint un niveau minimal dans la première langue, la seconde, faute d'appui solide, s'établirait imparfaitement et son incorrection entraverait même le développement de la première.

Il est devenu courant de penser que chez le bilingue les compétences dans les deux langues se complètent, chacune remplissant des fonctions différentes, dans la mesure où elles sont utilisées dans des situations différentes, à des fins différentes.

La même réflexion peut être faite pour les compétences en langage écrit dont il n'est pas aisé de dégager des lois de développement. Car tout individu bilingue doit être situé dans son propre contexte culturel, familial et scolaire ; en fonction de ces contextes il en fera différents usages selon ses besoins et rencontrera divers types de problèmes. Donc, il n'y a pas, à priori, de lien systématique entre bilinguisme et problèmes d'orthographe.

C'est la situation à l'origine du bilinguisme qui peut entraîner des difficultés au sein de la famille et de la société. Lorsqu'il y a des dissensions famille-société, l'enfant est pris dans un conflit de loyauté susceptible d'interférer dans ses apprentissages.
Toutes les situations de bilinguisme ne sont, en effet, pas équivalentes. Différents facteurs sont à prendre en compte :

- le statut des langues (langue d'origine de l'enfant, de la région d'accueil)
- le niveau cognitif de l'enfant
- le niveau socio-économique des parents
- les pratiques langagières des parents et leur attitude face à l'écrit
- le degré d'acquisition de la langue de la région d'accueil avant l'entrée à l'école
- le réseau socio-affectif de la famille (intégrée dans la communauté du pays d'origine ou famille isolée)
- l'âge de l'enfant à son arrivée dans le pays d'accueil
- son sexe
- son degré de scolarisation
- etc.

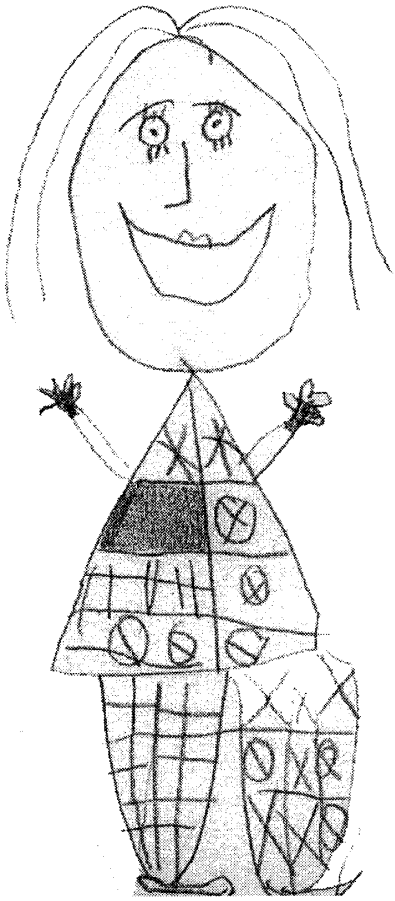
Prenons l'exemple d'un enfant albanais, parti en catastrophe de son pays, réfugié en Suisse, qui doit y être scolarisé et apprendre le français. Comparons ce cas à celui d'un enfant anglo-saxon du même âge, arrivé en Suisse avec ses parents et dont le père est promis à un poste important dans une grande entreprise. Il devra également suivre l'école en Suisse et acquérir le français. Nous pouvons faire l'hypothèse que les deux expériences seront vécues différemment.

Comparons deux autres situations :

- une famille neuchâteloise dont le père suisse romand maîtrise quelques rudiments de Schwyzerdütch, s'établit à Zürich. Leur fille a déjà bénéficié de cours d'allemand dans le cadre de l'école.
- une autre famille, locloise, monolingue, doit partir pour Emmen.

L'adaptation et l'apprentissage de la nouvelle langue s'effectueront probablement différemment.

En conclusion, jusqu'à présent, aucune étude n'a réellement pu isoler les effets du bilinguisme sur le développement scolaire et cognitif de l'enfant. A chaque fois, d'autres facteurs sont intervenus (âge, sexe, niveau socio-économique, nombre d'années d'études, etc.).



Comment te sens-tu quand tu arrives à lire quelque chose ?

PARTIE III

PATHOLOGIES DU LANGAGE ECRIT

1. Troubles de la lecture

Introduction

Contrairement à des idées très répandues la dyslexie ne consiste pas à "confondre la gauche et la droite, mettre ses chaussures à l'envers, écrire 42 pour 24". Elle ne se résume pas non plus à confondre "p" et "b". "La compétence en lecture est donc définie comme la combinaison de deux composantes nécessaires dont aucune n'est à elle seule suffisante. D'une part, la précision et la rapidité de la reconnaissance des mots conditionnent toute l'activité de lecture, car un bon niveau d'automatisation de ces processus est indispensable pour permettre au lecteur de consacrer le maximum des ressources cognitives aux processus de compréhension mais, d'autre part, l'habileté en lecture ne se réduit pas au simple décodage des mots, encore faut-il disposer des capacités cognitives et linguistiques nécessaires pour comprendre un message écrit." (Braibant, 1994, p. 176).[12]

Définition

D'après Grégoire et Piérart (1997), la dyslexie est à considérer comme :

- Un trouble spécifique de la lecture : les autres matières scolaires ne sont altérées que si elles reposent sur le langage écrit. Les capacités arithmétiques sont bonnes.

- Un trouble intrinsèque : les déficits sensoriels, un retard mental, des troubles neurologiques lourds doivent être éliminés.

Avec le préfixe "dys", nous constatons qu'en lieu et place d'un manque, nous avons affaire à des difficultés spécifiques associées à l'idée d'un changement possible. Par conséquent un traitement est indiqué.

L'étiquette de dyslexie ou de dyslexique nous paraît cependant délicate à poser sur un enfant en se basant sur des observations isolées. Ce terme a été largement malmené et surutilisé, enfermant ainsi l'enfant dans une situation statique et fataliste. Les spécialistes du langage préfèrent utiliser le terme de "difficultés spécifiques

[12] Pour plus de détails sur les deux composantes (décodage et compréhension), le lecteur voudra bien se référer au chapitre 1 de la partie II "Modèles d'acquisition du langage écrit", au chapitre 2 de la partie II "Compréhension en lecture" et au chapitre 2 de la partie I "Aspects cognitifs et métacognitifs".

d'acquisition de la lecture" plutôt que celui de "dyslexie", étant donné l'aspect délicat de la mise en évidence des troubles.

Le terme de dyslexie est réservé aux cas précis dans lesquels le spécialiste a pu établir un diagnostic différentiel[13]. En clair, tous les lecteurs déficients ne peuvent pas être qualifiés de "dyslexiques". Quand le lecteur présente des difficultés en décodage et en compréhension écrite mais que la compréhension orale est bonne, on peut parler de troubles spécifiques, donc de dyslexies. Par contre, quand le lecteur rencontre des difficultés de compréhension écrite et orale (avec un bon décodage) ou quand les difficultés sont généralisées (décodage, compréhension écrite et orale), il s'agit de troubles non-spécifiques. Selon le type de troubles (spécifiques ou non-spécifiques), la prise en charge orthophonique sera différente.

Caractéristiques des troubles

Dans les troubles liés au décodage, on peut observer :

1. Des confusions, inversions et omissions de lettres
   Exemples : "pain" lu [bain], "aime" lu [amie], "grimpe" lu [gripe]
2. Une méconnaissance des graphies complexes (eau, eil, etc.)
3. Un découpage syllabique malaisé
   Exemple : "banane" lu [ban-ane]
4. Des difficultés d'identification rapide des mots fréquents
5. Des difficultés d'identification des mots irréguliers
   Exemples : "monsieur" lu [mon-sieure], "oignon" lu [oi –gnon]

Dans les troubles liés à la compréhension, on peut trouver entre autres :

1. Des difficultés à identifier et traiter les anaphores (mots ou groupes de mots dont l'interprétation dépend d'autres mots ou groupes de mots apparus précédemment).
   Exemple : "Les enfants sont dans des igloos, ils lancent des boules de neige."
   ("ils" pour enfants ou pour igloos)
2. Des difficultés à construire des inférences (combler les trous sémantiques dans le texte).
   Exemple : "Le camion de pompiers passe à vive allure."
   (Donc il y a un incendie quelque part)
3. Des difficultés à tenir compte de la ponctuation pour séparer les groupes d'information.
4. Des difficultés de construction d'une représentation mentale de l'énoncé (cf. chapitre 6 "Compréhension en lecture")
5. Des difficultés à vérifier, faire des hypothèses, etc. (cf. chapitre 2 "Aspects cognitifs et métacognitifs").

[13] On entend par là que le diagnostic est posé après avoir exclu d'autres pathologies telles que surdité, retard mental, troubles affectifs ou de la personnalité, etc.

2. Troubles de la transcription

Caractéristiques des troubles

Les troubles spécifiques de la transcription sont appelés dysorthographie.

On peut observer deux grands axes de difficultés :

1. Les troubles spécifiques liés au code :
   Exemples : - inversion : "potre" pour "porte"
   - omission : "pote" pour "porte"
   - confusions visuelles ("qorte" pour "porte") et auditives ("porde" pour "porte".)
   - etc.

2. Les troubles liés à la réflexion sur le langage (métalangage*) : accords non ou mal effectués ("ils joue", "les canar**ent"**).
   Les troubles liés à la compréhension du langage (sens) touchant la segmentation et les homophones :
   Exemples : - "Les vaches rentrent dans les tables."
   - "Ils mon donné une glace."

Statut des erreurs

Dans toute production écrite, les erreurs ont une valeur informative. Dix erreurs portant sur le pluriel dans un texte ne signifient pas dix fautes mais un problème d'assimilation et de compréhension de cette notion.

Utiliser une typologie des erreurs permet de les classifier, d'avoir ainsi accès au fonctionnement de l'enfant et d'agir en conséquence. Cette analyse fine des erreurs permettra par la suite de mettre en place un plan de traitement spécifique à chaque enfant. Pour l'enfant la catégorisation de ses difficultés est souvent une première aide et une première lumière sur son chemin dans l'acquisition de l'orthographe.

Typologie des erreurs.

Selon les modèles théoriques actuels (d'après Catach, citée par Koehler-Bétrix, 1987), les erreurs orthographiques ne se classent pas simplement en terme de "fautes d'usage" et de "fautes grammaticales", mais d'après un classement de type linguistique. Ce classement se fait selon quatre niveaux : phonologique, grammatical, lexical et sémantique.

Les **erreurs à dominante phonétique**, c'est-à-dire les erreurs d'ordre oral :
- *omissions* de lettres ou de syllabes ("quize" pour "quinze" ; "correspant" pour "correspondant").
- *adjonctions* ("girafle" pour "girafe").

- *confusions* entre consonnes sourdes et sonores* ("crimpe" pour "grimpe"), entre consonnes liquides* (confusion entre "r" et "l"), entre nasales* ("amimaux" pour "animaux") et entre voyelles ("samidi" pour "samedi").
- *inversions* ("pius" pour "puis").

Les **erreurs à dominante phonogrammique** , erreurs liées au non-respect du code orthographique.
On en distingue deux catégories :
- les erreurs *altérant la valeur phonique* ("naguer" pour "nager"),
- les erreurs *n'altérant pas la valeur phonique* ("commança" pour "commença").

Les **erreurs à dominante morphogrammique** : erreurs liées à la morphologie*.
Une distinction est faite entre :
- les erreurs concernant les *morphogrammes grammaticaux,* à savoir les signes de genre, de nombre, de flexion verbale, etc.
- les erreurs concernant les *morphogrammes lexicaux,* c'est-à-dire les erreurs liées aux lettres finales justifiables par dérivation des mots de la même famille ("bor" pour "bord").

Les **erreurs à dominante logogrammique** : erreurs liées aux homophones ("ces" pour "ses", "comte" pour "conte").

Les **erreurs concernant les lettres non fonctionnelles** : les consonnes doubles et difficilement justifiables ("corectement" pour "correctement") et les finales particulières ("alor" pour "alors").

Les **erreurs concernant les idéogrammes** : les majuscules dans les noms propres et les traits d'union.

Une catégorie **divers** qui ne comprend en fait pas d'erreurs proprement orthographiques, mais qui signale la ponctuation, les mots oubliés, les mots remplacés ou les mots mal segmentés ("nous blié" pour "n'oubliez").

Texte (dicté à un élève d'orientation)

La vie du conteur Andersen

Andersen n'aqui au Danmark. Sa famille était pauvre. Son père, corrdonnier, n'aimait pas son métier.

Il s'engaga dans l'armée, mais mouru allor cans Christian avait onse ans. Parti pour Copenhague ver l'age de quize ans, il composat une pièce de téatre. On la lui refusa car il ne savait pas écrir corectement. C'est à dix-sept ans sellment quu'l commança ces etude secondaire. Ces camarades, beaucoup plus jeune se moque de lui. Plus tars, il publia des romands de poème, mai c'est grace a ces comtes qu'il devin cellebre.

Pourtant, main parvenu a (au sommet de) sa glare, il avait toujoure l'ame triste. Il (ne) se senti gamai heureux.

Classification des erreurs du texte précédent

(Typologie des erreurs orthographiques selon N. Catach)

Erreurs à dominante phonétique	**Erreurs à dominante phonogrammique (altérant la valeur phonique)**	**Erreurs à dominante phonogrammique (n'altérant pas la valeur phonique)**	**Erreurs à dominante morpho-grammique (morph. gramm.)**	**Erreurs à dominante morpho-grammique (morph. lex.)**	**Erreurs à dominante logogrammique (homophones)**	**Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles**	**Idéogrammes : majuscules, traits d'union (sans ponctuation)**	**Divers (mots oubliés, mots remplacés, autres)**
quize = quinze	Danmark	corrdonnier	naqui_	n'aqui	ver = vers	allor_ = alors		de = des
quu'l	s'angaga	s'angaga	mouru_	tars = tard	ces = ses	corectement		sommet de
a = au	cans = que	allor	composat		romands = romans			ne
glare = gloire	onse	teatre	etude_		mai = mais			
	l'age	ecrir_	secondaire_		a = à			
	sellment	commança	jeune_		ces = ses			
	etude	grace	se moque_		comtes = contes			
	gamai_	cellebre	poème_					
		toujoure	devin_					
		l'ame	senti_					

PARTIE IV

OUTILS PRATIQUES

1. Regard systémique

a. Introduction

Les différents aspects importants pour accéder à la lecture développés dans les chapitres précédents sont résumés ici sous forme de diagramme, inspiré d'un modèle écosystémique (Sylvestre, 1999). Ce diagramme peut être utile pour situer les difficultés et les ressources de l'enfant et permettre une intervention plus ciblée de la part de l'enseignant, ou éventuellement un signalement auprès d'un spécialiste (orthophoniste, psychologue, psychomotricien, etc.).

Utilisé comme grille d'observation[14], il nous paraît donc intéressant sur trois plans.
Il permet :

- d'obtenir une image globale de l'enfant à un moment donné de son apprentissage du langage écrit ;
- à l'enseignant ou à l'intervenant de faire des ajustements par rapport aux besoins de l'enfant ;
- de faire une deuxième évaluation quelques mois plus tard pour observer l'évolution de l'enfant.

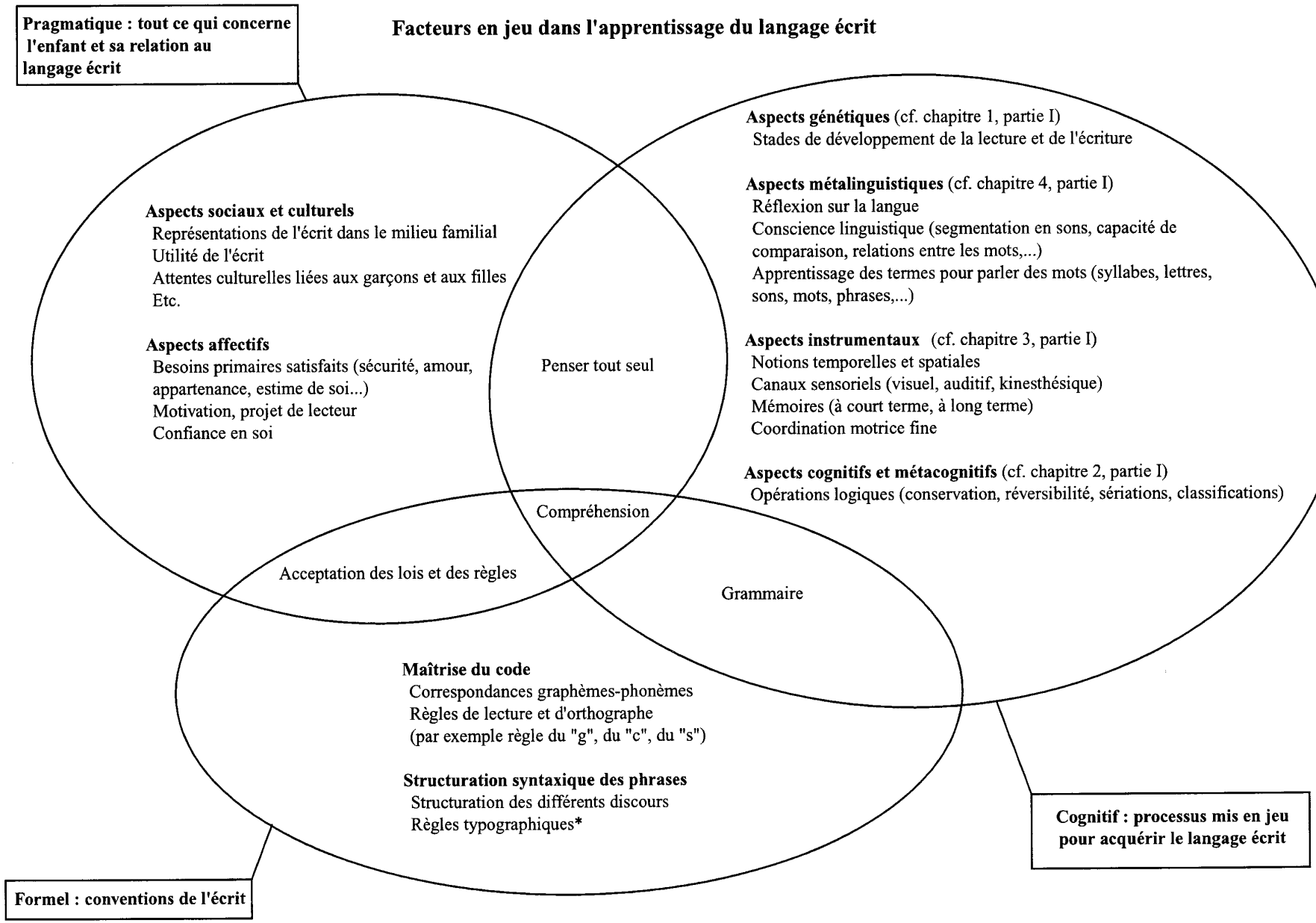
b. Illustration pratique

Prenons une situation fictive. En milieu de première année primaire, Françoise n'entre pas dans l'écrit. Elle reconnaît les lettres de son prénom mais n'a pas compris le lien entre lettres et sons. En classe, elle semble perdue dans ses pensées, n'intervient pas spontanément dans une activité de groupe. Par contre, aux récréations, elle parle et joue souvent avec ses copines, qui l'apprécient beaucoup.

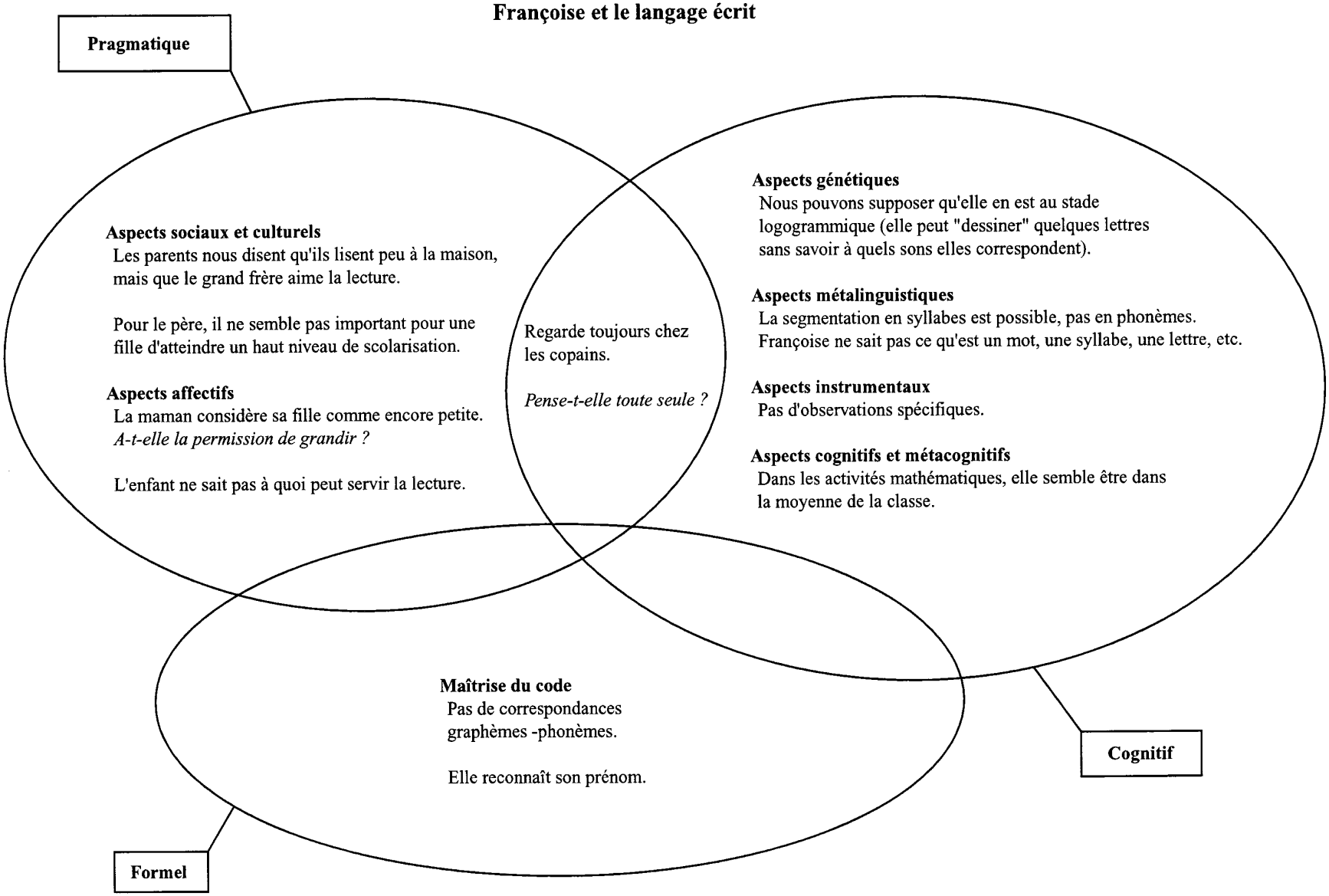
Nous plaçons donc les données connues dans notre grille d'observation. Il ne s'agit pas de remplir forcément toutes les rubriques, mais de se servir des éléments déjà recueillis pour une première évaluation. Si d'autres informations nous paraissent nécessaires pour mieux comprendre la situation, nous pourrons y être attentifs lors de nos observations ou lors de discussions avec les parents, sans être intrusifs.

[14] Ce diagramme est présenté sur la page suivante.

Facteurs en jeu dans l'apprentissage du langage écrit


Pragmatique : tout ce qui concerne l'enfant et sa relation au langage écrit
Aspects sociaux et culturels
Représentations de l'écrit dans le milieu familial
Utilité de l'écrit
Attentes culturelles liées aux garçons et aux filles
Etc.
Aspects affectifs
Besoins primaires satisfaits (sécurité, amour, appartenance, estime de soi...)
Motivation, projet de lecteur
Confiance en soi
Penser tout seul
Aspects génétiques (cf. chapitre 1, partie I)
Stades de développement de la lecture et de l'écriture
Aspects métalinguistiques (cf. chapitre 4, partie I)
Réflexion sur la langue
Conscience linguistique (segmentation en sons, capacité de comparaison, relations entre les mots,...)
Apprentissage des termes pour parler des mots (syllabes, lettres, sons, mots, phrases,...)
Aspects instrumentaux (cf. chapitre 3, partie I)
Notions temporelles et spatiales
Canaux sensoriels (visuel, auditif, kinesthésique)
Mémoires (à court terme, à long terme)
Coordination motrice fine
Aspects cognitifs et métacognitifs (cf. chapitre 2, partie I)
Opérations logiques (conservation, réversibilité, sériations, classifications)
Compréhension
Acceptation des lois et des règles
Grammaire
Maîtrise du code
Correspondances graphèmes-phonèmes
Règles de lecture et d'orthographe
(par exemple règle du "g", du "c", du "s")
Structuration syntaxique des phrases
Structuration des différents discours
Règles typographiques*
Formel : conventions de l'écrit
Cognitif : processus mis en jeu pour acquérir le langage écrit

Françoise et le langage écrit


Pragmatique
Aspects sociaux et culturels
Les parents nous disent qu'ils lisent peu à la maison, mais que le grand frère aime la lecture.
Pour le père, il ne semble pas important pour une fille d'atteindre un haut niveau de scolarisation.
Aspects affectifs
La maman considère sa fille comme encore petite.
A-t-elle la permission de grandir ?
L'enfant ne sait pas à quoi peut servir la lecture.
Regarde toujours chez les copains.
Pense-t-elle toute seule ?
Aspects génétiques
Nous pouvons supposer qu'elle en est au stade logogrammique (elle peut "dessiner" quelques lettres sans savoir à quels sons elles correspondent).
Aspects métalinguistiques
La segmentation en syllabes est possible, pas en phonèmes.
Françoise ne sait pas ce qu'est un mot, une syllabe, une lettre, etc.
Aspects instrumentaux
Pas d'observations spécifiques.
Aspects cognitifs et métacognitifs
Dans les activités mathématiques, elle semble être dans la moyenne de la classe.
Cognitif
Maîtrise du code
Pas de correspondances graphèmes -phonèmes.
Elle reconnaît son prénom.
Formel

Hypothèse

Nous constatons des difficultés dans les trois domaines. Une des pistes pour comprendre la situation serait de formuler l'hypothèse que les difficultés sur le plan pragmatique ont une influence sur les deux autres sphères. Le fait de ne pas avoir de projet de lectrice nous semble avoir des répercussions sur l'envie et le besoin de Françoise de s'intéresser au code et sur ses capacités de réflexion sur la langue. Dans ce cas, nous orienterons notre intervention sur l'acquisition de ce projet de lectrice, par des discussions avec les parents, en demandant éventuellement au grand frère de participer. En classe, ce sujet pourra être abordé en parlant avec les élèves de ce qu'ils ont aimé lire, et en suscitant entre eux des échanges de point de vue sur l'utilité de la lecture. A travers les discussions avec les parents, nous pourrons aussi aborder la question de la permission de grandir, de penser toute seule.

Une autre piste serait de supposer que les difficultés dans les aspects métalinguistiques sont à l'origine du désintérêt de Françoise pour la lecture et ainsi orienter notre travail différemment. Nous axerions notre intervention sur des entraînements métaphonologiques (jouer avec les rimes, les syllabes, les sons). Un ou deux mois après, nous pourrons évaluer les effets de notre intervention en reprenant le diagramme. Si les résultats ne montrent pas d'évolution, nous pouvons reprendre notre hypothèse et la modifier, ou explorer les domaines encore peu documentés. Cela peut impliquer de demander un bilan plus précis auprès de spécialistes (psychologue, orthophoniste, neuropsychologue...) pour évaluer les compétences de l'enfant dans les domaines cognitifs, instrumentaux et linguistiques, et déceler ainsi d'éventuels troubles spécifiques.

Cette grille d'observation permet de dégager les facteurs à prendre en compte prioritairement. A nous de l'utiliser souplement et de réajuster notre intervention au fur et à mesure de nos observations pour répondre au mieux aux besoins de l'enfant.

2. Indices de difficultés d'apprentissage du langage écrit à l'école primaire

Ces indices ne sont pas tirés d'une théorie particulière, ils sont le fruit de nos expériences pratiques. Ils peuvent permettre une observation fine d'un enfant dans ses processus d'apprentissage, ils ne sont pas destinés à être utilisés pour une évaluation ponctuelle.

De plus, seule la combinaison de plusieurs indices de difficultés et leur persistance dans le temps peut conduire à une demande de bilan orthophonique. Les critères qui nous paraissent être les plus importants sont la souffrance que l'enfant manifeste face à ses difficultés et les inquiétudes, les angoisses, voire la souffrance et la culpabilité de ses parents.

a. En première année

L'enfant...
- a un niveau de langage oral inférieur à la moyenne, indépendamment du bilinguisme
- a une conscience phonologique* peu développée
- a un niveau de métalangage* très bas
- a des problèmes instrumentaux (mémoires et perceptions* visuelles et auditives)
- a une attitude de peur par rapport à la lecture
- n'a pas de projet de lecteur
- ne peut rien lire
- ne peut pas reconnaître la plupart des mots du capital
- reconnaît quelques mots globalement mais n'a pas de stratégie de déchiffrage
- semble n'avoir aucune stratégie (ni de décodage ni de sens)
- n'a pas la fusion syllabique
- a un graphisme très maladroit
- fait beaucoup d'erreurs en copiant des mots

b. En deuxième année

Tous les points cités pour la première année ainsi que les critères suivants :

L'enfant...
- manque d'autonomie en lecture
- souffre en se comparant aux autres élèves
- n'a pas encore conscience des sons dans les mots
- lit sans comprendre, ne cherche pas le sens et ne pose pas de questions
- a une compréhension imprécise des consignes et des textes

- déforme beaucoup les mots en écrivant et/ou en copiant
- n'a pas mémorisé les graphies complexes
- a de la peine à mémoriser et à comprendre les premières notions de conjugaison
- persévère dans les mêmes erreurs
- a de la peine à repérer les noms, les déterminants et les verbes
- ne fait pas d'hypothèses, n'anticipe pas et ne vérifie pas.

c. En troisième année

En lecture, tous les points déjà cités, ainsi que les critères suivants :

L'enfant...
- a des difficultés à anticiper les types de textes en fonction du titre, de la présentation générale
- se décourage très vite face à des longs textes
- oralise de façon laborieuse, sans s'occuper de la ponctuation ni des liaisons
- a des difficultés à lire "dans sa tête"

En orthographe, tous les points déjà cités, ainsi que les critères suivants :

L'enfant...
- copie lettre à lettre
- maîtrise mal le graphisme (confusions majuscules-minuscules, script-lié)
- connaît mal les conventions typographiques
- manipule mal les conversions phono-graphiques (oublis, inversions, confusions) ainsi que les règles d'usage
- a de la difficulté à mémoriser les mots courants
- n'utilise pas les outils de référence

d. En quatrième et cinquième primaire

En lecture, tous les points précédents, ainsi que les critères suivants :

L'enfant...
- a de la peine à aborder des textes de type différent
- ne peut pas prendre de distance par rapport à ce qu'il lit

En orthographe, tous les points précédents, ainsi que les critères suivants :

L'enfant...
- n'a pas la notion de doute orthographique
- n'a pas la possibilité d'écrire un texte court, spontané, en utilisant correctement les règles de base de conversion phono-graphique, les accords des groupes nominaux et verbaux et les homophones les plus fréquents
- a de la difficulté à chercher dans le dictionnaire

CONCLUSION

Les enjeux d'une bonne communication orale et écrite sont considérables dans la société actuelle. Ils sont d'autant plus importants ces dernières années puisque les moyens de communication et d'information se modifient rapidement (Internet, courrier électronique, SMS). On peut observer ces enjeux en appliquant le diagramme concernant "les facteurs en jeu dans l'apprentissage du langage écrit"[15] au monde adulte.

Sur le plan formel, avoir de bonnes compétences techniques de lecteur permet un accès rapide à toutes sortes d'informations écrites (allant du mode d'emploi d'un appareil à l'utilisation d'Internet en passant par le bottin de téléphone). Ces compétences sont également utiles dans d'autres domaines comme l'accès à la culture et aux loisirs. Même si de timides réformes de l'orthographe sont en cours et que les correcteurs d'orthographe se perfectionnent, avoir des compétences suffisantes dans ce domaine reste nécessaire et exigé par la société dans laquelle nous vivons.

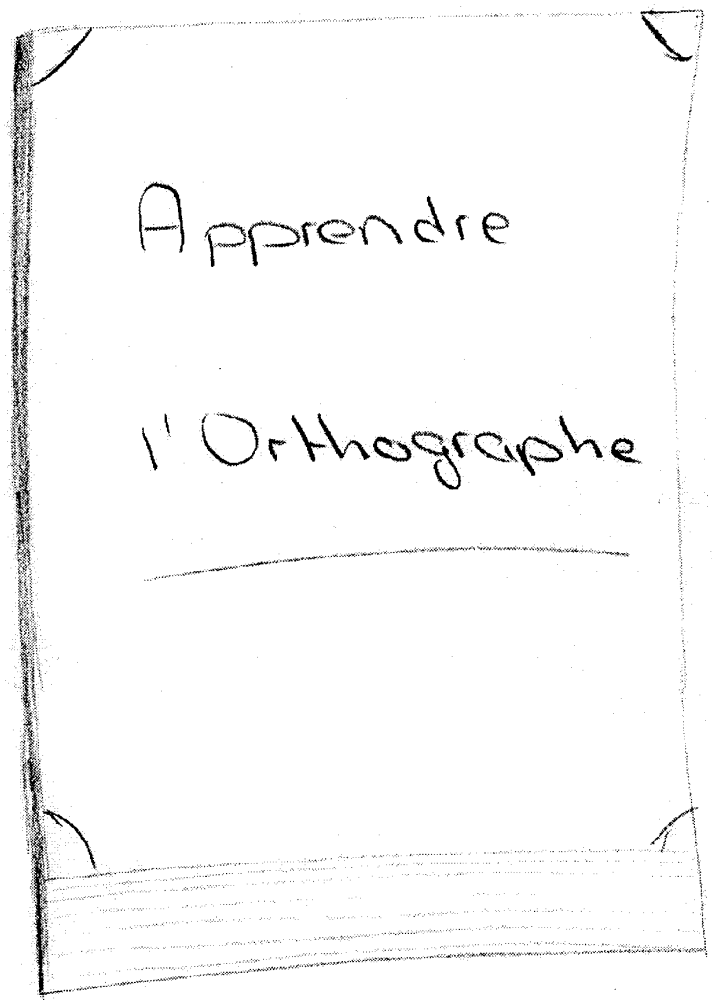
Sur le plan cognitif, la maîtrise du langage écrit permet entre autres d'acquérir de nouvelles connaissances, pour se perfectionner, se recycler dans son métier ou lors d'un changement d'orientation professionnelle. Elle permet également de rester au courant des différentes évolutions de la société, que ce soit dans les domaines technique, culturel, social, politique ou autre. Une bonne réflexion par rapport aux informations véhiculées par les différents écrits (livres, journaux, affiches, publicités, etc.) permet au lecteur d'analyser le contenu du message, d'en dégager le sens implicite, de se forger une opinion et de porter un regard critique sur les textes. C'est cette même réflexion qui permet de comprendre l'humour écrit et d'y prendre plaisir.

Sur le plan pragmatique, les représentations à propos des finalités de l'écrit ont une influence sur l'apprentissage du langage écrit et aussi plus tard sur son utilisation dans la vie sociale, professionnelle et personnelle. Le fait par exemple d'investir l'orthographe uniquement comme un ensemble de règles imposées par la société peut amener un adulte à n'y prêter attention que dans des écrits à valeur sociale, tel qu'un curriculum vitae et par conséquent à ne pas utiliser cette orthographe dans sa vie personnelle.

Toujours sur le plan pragmatique, les difficultés d'apprentissage du langage écrit risquent d'engendrer des souffrances chez l'enfant, puis à l'âge adulte : souffrances de ne pouvoir accéder à toutes les sources d'informations écrites, de se sentir marginalisé, de perdre l'estime de soi.

C'est en favorisant le développement des aspects formel, pragmatique et cognitif du langage écrit que les parents, les enseignants, les thérapeutes permettent à l'enfant de s'approprier activement l'écrit, de développer sa réflexion, sa créativité, son expression personnelle, sa communication et de se sentir ainsi à l'aise et intégré dans la société.

[15] cf. la partie IV intitulée "Outils pratiques".



Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?

GLOSSAIRE

Accès au lexique :

Etape du traitement de l'information qui correspond au moment où un mot est identifié, où il est reconnu comme tel.

Auto-langage :

Langage adressé à soi-même afin de structurer et de mener à bien une activité ou une réflexion.

Conscience phonologique :

Conscience de la segmentation de la parole, aboutissant à la conscience des phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée.

Consonnes liquides :

Terminologie utilisée en phonétique pour désigner les consonnes [l] et [r].

Consonnes nasales :

Terminologie utilisée en phonétique pour désigner les consonnes [n], [m] et [gn].

Consonnes sourdes et sonores :

Terminologie utilisée en phonétique pour désigner certaines consonnes qui s'opposent uniquement par le fait qu'elles font appel ou non à la vibration des cordes vocales : [k/g], [t/d], [f/v], [s/z], [ch/j], [p/b].

Graphème :

Correspondance graphique du phonème. Il est composé d'une ou de plusieurs lettres : "ai", "on", "eau", etc.

Grapho-phonémique :

Relation qu'il y a entre les phonèmes et les graphèmes, par exemple le phonème [d] est toujours écrit avec la lettre "d". Beaucoup de phonèmes correspondent à des graphèmes différents : [i] s'écrira "i", "y".

Lexique :

Partie de la mémoire où sont stockées toutes les données relatives aux mots que nous connaissons, c'est le dictionnaire mental.

Mémoire de travail :

Partie de la mémoire à court terme qui possède la capacité de traiter les informations en plus de la fonction de stockage : dans une tâche de calcul mental par exemple.

Métalangage :

La conscience, les habiletés et les capacités d'un individu à décrire le langage, ce qui lui confère une certaine compétence dans l'utilisation de cette langue. C'est également la capacité à réfléchir sur le langage.

Méthode combinatoire :

Méthode de lecture faisant appel au décodage. Le lecteur associe les lettres entre elles afin de former des syllabes, puis les syllabes pour former des mots (conversion grapho-phonémique).

Méthode globale :

Acquisition de la lecture par un stockage visuel des mots écrits sans conversion grapho-phonémique.

Morphème :

Unité linguistique minimale qui possède un sens, comme les préfixes (a, pré, etc.)

Morphologie :

Partie de la linguistique qui étudie la forme des mots et/ou de la syntaxe ainsi que les règles de combinaison qui régissent leur formation.

Perception :

Processus de réception, de décodage et d'analyse des informations sensorielles. Concerne tous les aspects instrumentaux de développement de l'enfant.

Phonème :

Unité de base de la chaîne parlée correspondant aux sons de la langue orale. La différence entre deux phonèmes suffit à distinguer deux mots, comme dans "casque", "masque".

Pseudo-mot :

Mot inventé, non-signifiant.

Règles typographiques :

Dans ce contexte, les règles typographiques concernent l'utilisation de différents signes conventionnels tels que les majuscules, les points, les virgules et l'organisation en paragraphes.

Sémantique :

Qui est relatif à la signification, au sens des signes linguistiques (mots, énoncés).

Subvocalisation :

Procédé qui consiste à articuler à voix basse ou intérieurement une information qui a été décodée.

BIBLIOGRAPHIE

Alegria, J. et Morais, J. (1996). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In S. Carbonnel et al., *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp. 81-96). Marseille : Solal.

Berkowitz, C. (1989). Décoder l'univers. *Journal des psychologues*, *71*, 22-25.

Besse, J.-M. (1992). *L'illétrisme en question*. Lyon : Presses universitaires.

Braibant, J.-M. (1994). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire et B. Piérart (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 173-194). Bruxelles : De Boeck Université.

Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne – Paris : Delachaux et Niestlé.

Carbonnel, S. et al. (1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal.

Catach, N. et al. (1980). *L'enseignement de l'orthographe.* Dossiers didactiques. Paris : Nathan.

Centre d'orthophonie de Neuchâtel (1995). *Genèse du langage*. Points de repère et prévention des troubles. Neuchâtel : Centre d'orthophonie de Neuchâtel.

Chauveau, G. et al. (1993). *L'enfant apprenti lecteur.* Paris : L'Harmattan INRP.

Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau E. (1997). *Les chemins de la lecture.* Tournai : Magnard.

Content, A. (1996). Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes. In S. Carbonnel et al., *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp. 63-80). Marseille : Solal.

Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris : Robert Laffont.

De Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66,* 25-44.

Dewolf Pieuchot, N. (1989). Fonctionnement psychique et apprentissage de la lecture. *Journal des psychologues, 71*, 26-28.

Doudin, P-A. et Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne : CVRP.

Du Pasquier-Grall, M.-A. (1987). *Les gauchers du bon côté.* Paris : Hachette.

Egli, M. (3/1995). L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues. *Babylonia,* 21-27.

Egli, M. et Lüdi, G. (1994, septembre). Bilittératie chez les enfants bilingues. In U. Frith et al. (Eds.), *Actes du colloque : Network on return language and literacy, Nice*, 135-161.

Estienne, F. (1998). *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies*. Paris : Masson.

Fayol, M. et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture.* Paris : PUF.

Ferreiro, E. (1979). *La découverte du système d'écriture par l'enfant.* Paris : communication orale.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In : H. Sinclair *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris : PUF.

Fijalkow, J. (1988). La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite. *European Journal of Psychology of Education, 3* (4), 431-447.

Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteur, pourquoi ?* Paris : PUF.

Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan.

Fournier, S. et Monjauze, C. (2000). La mémoire de travail. *Rééducation orthophonique, 201*, 19-39.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson et al. (Eds.), *Surface dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, (pp. 301-330). London : Lawrence Erlbaum.

Frith, U., Lüdi, G., Egli, M. et Zuber, C.-A. (1994, septembre), *Actes du colloque : Network on return language and literacy, Nice*.

Ginet, D. (1992). Paul ou l'impossible rapport à l'écrit. In J.-M. Besse, *L'illétrisme en question*. Lyon : Presses universitaires.

Gombert, J.E. (1992a). Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In J.- M. Besse, *L'illétrisme en question* (pp. 181-202). Lyon : Presses Universitaires.

Gombert, J.E. (1992b). Activités de lecture et activités associées. In M. Fayol et al., *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris : PUF.

Grégoire, J. et Piérart, B. (1997) (Eds.). *Evaluer les troubles de la lecture.* Paris, Bruxelles : De Boeck Université. (Edition originale, 1994).

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Bilinguisme et biculturalisme, théories et pratiques professionnelles*. *TRANEL, 19,* 13-41.

Guillarmé, J.-J. (1997). Le monde privé de l'enfant et le monde social de l'école. In M. Mathieu, *L'enfant et sa famille entre pédagogie et psychanalyse*. Paris : Erès.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Humbert, S. (1990). Ne pas apprendre à lire : un refus de s'approprier le pouvoir de lire. *La lecture, difficultés spécifiques d'acquisition*. *DLSL, 9*, 207-215.

Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Koehler-Bétrix, D. (1987). *De l'orthographe des élèves de 3P et de 4P dans deux situations de production différentes*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Lacert, Ph. (1997). Perception de la parole. *Actes de la formation permanente de l'ARLD Ecoute, Vision et Langage, Neuchâtel*, 3-14.

Mathieu, M. (1997). *L'enfant et sa famille entre pédagogie et psychanalyse*. Paris : Erès.

Mazeau, M. (1997). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*. Paris : Masson.

Mengel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud.

Mousty, P. et Alegria, J. (1996). L'acquisition de l'orthographe et ses troubles. In S. Carbonnel et al., *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. (pp. 165-179). Marseille : Solal.

Mousty, P. et al. (1994). BELEC. Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In J. Grégoire et B. Piérart, (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 127-145). Bruxelles : De Boeck Université.

Nonnon, E. (4/1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance : le bilinguisme et l'enfance*, *45,* 335-354.

Patterson, K. E. et al. (Eds.). (1985). *Surface dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London : Lawrence Erlbaum.

Perregaux, C. (1993). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs. *Bilinguisme et biculturalisme, théories et pratiques professionnelles*, *TRANEL, 19*.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.

Pluchon, C. (2000). La mémoire : concepts théoriques. *Rééducation orthophonique, 201*, 3-18.

Rey von Allmen, M. (1982). Apprentissage de l'orthographe française par des adolescents migrants. *Actes du colloque sur le bilinguisme, 14-15 septembre1981*, *TRANEL, 4*, 129-143.

Rondal, J. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles : Psychologie et sciences humaines.

Rosenbaum, F.(1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris : Masson.

Siegrist, F. (1991). *La conceptualisation du système alphabétique orthographié chez l'enfant de 6 à 9 ans*. Communication orale, Neuchâtel.

Sylvestre, A. (1999). *L'intervention écosystémique en orthophonie*. Communication orale, Fribourg.

Valdois, S. (1995). *Evaluation cognitive et rééducation des dyslexies / dysorthographies développementales*. Document soumis au Bulletin de la "Société Romande de logopédie".

Valdois, S. (1997). Perception et intégration des informations acoustiques propres au langage parlé. *Actes de la formation permanente de l'ARLD Ecoute, Vision et Langage, Neuchâtel,* 15-26.

Vuillet, V. (1997). Déficits visuels et troubles du langage écrit. *Actes de la formation permanente de l'ARLD Ecoute, Vision et Langage, Neuchâtel,* 27-33.

Weiss, J. (1981). *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne : Peter Lang.

REALISATION ET REMERCIEMENTS

Cette brochure a été réalisée par :

Christine Bédert Weber, Ruth Hynek Hlavizna, Dominique Imobersteg, Anne-Marie Kaempfer, Natalie Lehmann, Nathalie Monard, Corine Müller, Martine Papillon, Angélique Rossier, Danièle Rubattel, Céline Schwab, Marceline Thiébaud, Valérie Wyser-Attinger,
Orthophonistes au centre de La Chaux-de-Fonds,

Françoise Billod, Coralie Godio, Nicole Mougin, Marianne Vessaz Ott,
Orthophonistes au centre du Locle,

Rachel Heim, Christelle Lépinay, Fabienne Schertenleib, Caroline Straubhaar,
Stagiaires dans les centres du Locle et de La Chaux-de-Fonds,

Sandra Canosa, Sylvie Chèvre, Françoise Gogniat, Sylvie Tardy, Marianne Vuilleumier,
Orthophonistes qui ont collaboré à certains chapitres.

Pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture des différentes versions et leurs commentaires constructifs, nous tenons à remercier Mmes Marie-Claire Bregnard, Françoise Gogniat, Francine Ruegg et M. Rémy Gogniat.

Nous remercions également les enfants qui ont réalisé les dessins de cette brochure.

Adresses :

Centre d'orthophonie de La Chaux-de-Fonds
Rue Jardinière 23
2300 La Chaux-de-Fonds
tél. : 032/913.14.12 fax : 032/913.17.26
E-mail : Orthophonie.vch@ne.ch

Centre d'orthophonie du Locle
Rue Crêt-Vaillant 37
2400 Le Locle
tél. : 032/931.56.66 fax : 032/931.56.38

Centre d'orthophonie de Neuchâtel
Rue de la Serre 11
2000 Neuchâtel
tél. 032/717.78.20 fax : 032/717.78.29
E-mail : Centre.orthophonie.Neuchatel@ne.ch